

Fredrik Andersen

Film i Historieundervisningen

Motiver og Rammer

Masteroppgave i samfunnsfag - femårig lektorutdanning

Veileder: Peter Sigurdson Lunga

Mai 2024

Fredrik Andersen

Film i Historieundervisningen

Motiver og Rammer

Masteroppgave i samfunnsfag - femårig lektorutdanning

Veileder: Peter Sigurdson Lunga

Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag:

Hensikten med denne studien er å få innsikt i lærernes praksis rundt arbeidet med film i historieundervisningen. Ut i fra problemstillingen "Hvorfor bruker lærerne film i historieundervisningen og hvilke rammer legger lærerne rundt bruken av film i historieundervisningen?" har jeg formulert tre forskningsspørsmål: Hva ønsker lærerne å oppnå gjennom bruk av film i undervisningen, hvordan jobber lærere med filmen i forkant, underveis og i etterkant av filmfremvisningen, og hva bør vi lærere være oppmerksomme på når vi bruker film i historieundervisningen. Tidligere forskning og teori fra det historiedidaktiske feltet ligger til grunn i studien. Når det gjelder metodevalg, så er det kvalitativ metode som er benyttet. Her er intervjuer av fem lærere i barne- og ungdomsskolen gjennomført, og det danner grunnlaget for analysearbeidet. Både presentasjon av funn og etterfølgende diskusjon ble organisert under de tre forskningsspørsmålene. Oppgaven viser hvordan lærernes entusiasme og engasjement, i tillegg til valg av passende filmer, kan påvirke elevenes læring og motivasjon i historiefaget. Sentralt i funnene finner vi viktigheten av å integrere film i gjennomtenkte undervisningsopplegg, filmens rolle i å skape engasjement blant elevene, og utfordringer knyttet til både tid og vektlegging av kildekritisk tenkning.

Abstract:

The purpose of this study is to gain insight into teachers' practices regarding the use of film in history teaching. Based on the research question "Why do teachers use film in history teaching and what frameworks do they establish around the use of film in history teaching?" I have formulated three research questions: What do teachers aim to achieve through the use of film in teaching, how do teachers work with the film before, during, and after the screening, and what should teachers be aware of when using film in history teaching? Previous research and theory from the field of history didactics form the basis of this study. Regarding the choice of method, a qualitative approach has been used. Interviews with five teachers in primary and secondary schools were conducted, providing the foundation for the analysis. Both the presentation of findings and the subsequent discussion were organized under the three research questions. The study shows how teachers' enthusiasm and engagement, along with the selection of appropriate films, can influence students' learning and motivation in the subject of history. Central findings highlight the importance of integrating film into well-thought-out teaching plans, the role of film in creating student engagement, and challenges related to time constraints and emphasizing critical thinking about sources.

Forord:

Denne Masteren er et prosjekt som jeg begynte på for to år siden på Nord Universitet, Levanger. Livet er ikke alltid like forutsigbart, heller ikke for min del. Etter oppstart med denne masteroppgaven så har jeg opplevd dødsfall i min nære familie, men også opplevd gleden med å bli far til to flotte barn, med påfølgende bryllup. Dette i kombinasjon med arbeid som vikarlærer gjorde at jeg innså at jeg måtte legge om på mine prioriteringer, noe som innebar å ta meg litt bedre tid med denne masteroppgaven.

Nå når sluttproduktet er ferdig gjenstår det å takke de som har bidratt til denne masteroppgaven. Uten mine informanter, som velvillig har delt av sine synspunkter og erfaringer med meg, så hadde ikke denne undersøkelsen vært mulig. Jeg vil også rette en stor takk til min tålmodige kone, som under innspurten de siste månedene har tatt en større byrde i den daglige driften av familien. Til slutt vil jeg rette en stor takk til min veileder Peter Lunga, som på en fortreffelig måte har gitt innspill underveis i prosessen.

Innhold

1 Innledning	4
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave	4
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.3 Tidligere forskning	6
2 Teori	8
2.1 Historikerens problem	8
2.1.1 Historiebevissthet	8
2.1.2 Historisk empati	9
2.1.3 Historisk fremstilling og troverdighet	10
2.2 Pedagogens problem	12
2.2.1 Muligheter og fallgruver	12
2.2.2 Kildekritisk tenkning	13
2.2.3 Variasjon og motivasjon	14
3 Metode	16
3.1 Redegjørelse for metodevalg	16
3.2 Valg av informanter	17
3.3 Utforming av Intervjuguide	18
3.4 Gjennomføring av intervju	19
3.5 Analyse og bearbeiding	19
3.6 Forskningens kvalitet	20
3.6.1 Refleksivitet	20
3.6.2 Reliabilitet	21
3.6.3 Validitet	22
3.7 Forskningsetikk	22
4 Presentasjon av funn	23
4.1 Hva ønsker lærerne å oppnå gjennom bruk av film i undervisningen?	24
4.1.1 Begrunnelser for bruk av film i historieundervisningen	24
4.1.2 Hva vektlegges i filmvalget?	30
4.1.3 Oppsummering	32
4.2 Hvordan brukes film i undervisningen?	33
4.2.1 Arbeid i forkant av filmfremvisning	34
4.2.2 Arbeid underveis i filmen	35
4.2.3 Arbeid i etterkant av filmfremvisning	37

4.2.4 Kildekritisk tenkning	38
4.2.5 Oppsummering	39
4.3 Hvilke prinsipper for god praksis med bruk av film i historieundervisningen kan vi utlede av informantenes positive og negative erfaringer?	40
4.3.1 Erfaringer med bruk av film	41
4.3.2 Informantens oppfattelse av elevenes opplevelse	44
4.3.3 Oppsummering	46
5 Diskusjon	47
5.1 Hva ønsker lærerne å oppnå gjennom bruk av film i undervisningen?	47
5.1.1 Filmen uten faglig formål	47
5.1.2 Visualisere historiske hendelser og skape empati	49
5.1.3 Tilpasse opplæringen. Fellesskap og diskusjon	50
5.1.4 Skape variasjon og entusiasme	51
5.2 Hvordan brukes film i undervisningen?	52
5.2.1 Arbeid med film i undervisningen	52
5.2.2 Kildekritikk	56
5.3 Hvilke prinsipper for god praksis med bruk av film i historieundervisningen kan vi utlede av informantenes positive og negative erfaringer?	59
5.3.1 Integrerte undervisningsopplegg	59
5.3.2 Filmens kontekst og evne til å skape engasjement	61
6 Avslutning	62
6.1 Konklusjon	62
6.2 Tanker om veien videre	64
Kilder	65
Vedlegg 1: Intervjuguide	69
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	70

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

I dag lever vi i en digital verden der vi møter media overalt rundt oss. På begynnelsen av 1900 tallet ble film introdusert, med nye mulighetene til å distribuere informasjon blant folket. De siste tiårene har internett og nye sosiale medier som YouTube, Facebook og TikTok dukket opp. “Den andre medierevolusjonen” omtaler historikeren Mark Poster dette som (Bøe & Knutsen, 2012, s. 62). Folk har i mye større grad tilgang til informasjon, der og da, når de trenger det. Endringshastigheten i verden er stor og vi eksponeres for den fra mange forskjellige kanter. Historie er ikke lengre noe vi kun møter i historietimene, men også på skjerm gjennom økende antall filmer og tv-serier. Historiedidaktisk forskning viser at film antakelig har vesentlig betydning for elevers forståelse av sentrale historiske hendelser, og at filmens versjon ofte betyr mer enn skolefagets versjon av den samme hendelsen.

Bøe (2002, s. 107) omtaler studier som ble gjennomført i Europa og Norge på 80 og 90 tallet, som viser at historie er blant de skolefagene som var minst populære. Faget er forbundet med både lærebok og politikk, og mangler mening utover det å lykkes på prøver. Bøe (2002, s. 108) løfter frem det å skape empati som et virkemiddel for å gjøre faget mer meningsfylt for elevene. Jeg synes at dette er spesielt interessant ut ifra et eget perspektiv der jeg som dyslektiker opplevde at mye av egen skolegang var basert på lesing fra tekstbøker og andre historiske kilder. Gjennom film opplevde jeg selv å få være et slags øyenvitne til fortiden, men også leve meg inn i historien, noe som var med på å bygge opp min interesse for fortiden. Denne interessen for historie oppsto på fritiden når jeg så filmer sammen med min far og han forklarte videre rundt det vi så på skjermen. For meg ble kontrasten til denne levende historieundervisningen stor i forhold til den lærebokstyrte undervisningen vi hadde på skolen. Da jeg selv valgte lærer som min yrkesvei, har interessen vokst for å få et bedre innblikk i hvordan andre lærere jobber med film i undervisningen og hvilke erfaringer de har med denne undervisningen.

Før jeg går videre i studien er det nødvendig å se på hva jeg legger i begrepet “film”. Begrepet film ønsker jeg å forklare med samme definisjon som historiker Trond Olav Svendsen: “Film er et medium som består av fotografiske enkeltbilder som tilsynelatende beveger seg når de vises i rask rekkefølge”. (Svendsen, 2024). Når jeg i denne studien

benytter ordet film, dekker det hele spillefilmer, tv-serier, filmklipp eller dokumentarfilmer.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Alle elevene kommer til skolen med en viss grad av historisk ballast, som er generert fra filmer og andre forskjellige sosiale medier. Jeg synes det er spennende å se på hvordan vi som lærere kan møte elevene mer på deres arena. Derfor ønsker jeg å se på hvordan vi kan fremme læring gjennom filmfremvisning i klasserommet og komplettere elevenes oppfatning av det historiske bildet. Jeg synes at det er spesielt interessant å se på de pedagogiske rammene som lærere legger rundt filmfremvisningen og har i den forbindelse formulert denne problemstillingen:

Hvorfor bruker lærerne film i historieundervisningen og hvilke rammer legger lærerne rundt bruken av film i historieundervisningen?

For å underbygge denne problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål. Utformingen av disse forskningsspørsmålene har vært en dynamisk prosess som har utviklet seg parallelt med min innhenting av teoretisk kunnskap. Innledningsvis hadde jeg noen antagelser om hvilke funn jeg kunne forvente. Etter å ha studert relevant teori og gjennomgått tidligere forskningsarbeider, utviklet jeg hypoteser om hva mine egne funn kunne vise. Disse hypotesene har vært viktige, da de har påvirket utformingen og fokuset i deler av det teoretiske rammeverket.

Forskningsspørsmål 1: Hva ønsker lærerne å oppnå gjennom bruk av film i undervisningen?

Hensikten med dette første spørsmålet er å få innsikt i hva lærerne vektlegger når de velger film, og hvilke intensjoner de har med bruk av film i undervisningen. En tidlig hypotese er at lærerne ønsker å fremme læring ved å gi elevene visuelle presentasjoner av historien. Jeg antok også at film kan være en motivasjonsfaktor i undervisningen. Dette ved å tilby en alternativ læringsarena og engasjere elevene ved å la dem leve seg inn i historien. Wagners (2019) undersøkelser om bruk av film gjør meg også nysgjerrig på hvordan det kildekritiske perspektivet vektlegges av lærerne i min studie.

Forskningsspørsmål 2: Hvordan jobber lærere med filmen i forkant, underveis og i etterkant av filmfremvisningen?

I dette andre forskningsspørsmålet ønsker jeg å se på hvordan det jobbes med filmen, og få innsikt i hvordan filmen blir integrert i undervisningen. Her er det også interessant å se dette opp mot forskningsspørsmål 1, hva de har sagt de ønsker å oppnå med undervisningen. Jeg går inn i studien med en antakelse av at det vil være stor variasjon i hvor godt filmen er integrert i gjennomtenkte undervisningsopplegg, men forventer å finne noen likheter i måten det arbeides på. Før gjennomføringen av studien antok jeg at i lavere klassetrinn ble filmen brukt som underholdning, mens på de høyere trinnene ble filmbruken mer systematisk inkludert i undervisningen.

Forskningsspørsmål 3: Hvilke prinsipper for god praksis med bruk av film i historieundervisningen kan vi utlede av informantenes positive og negative erfaringer?

Hensikten bak det siste forskningsspørsmålet, er å få frem nyanser og tydeliggjøre styrker og svakheter ved bruk av film i historieundervisningen. Dette gjøres gjennom lærernes deling av både positive og negative erfaringer, deres syn på film i forhold til lærebøker og hvordan lærerne oppfatter elevenes involvering og opplevelse av filmen. Jeg antar at lærerne vil fremheve viktigheten av rammene som legges rundt filmvisningen i klasserommet for å maksimere læringsutbyttet. Videre ser jeg for meg at lærerne vil diskutere betydningen av filmvalg. Både med tanke på å fremme en dypere forståelse av historiske hendelser og sikre at filmen er passende for elevenes alder og modenhetsnivå.

1.3 Tidligere forskning

Det er flere relevante studier som berører spørsmålene jeg stiller i denne oppgaven. Flere av dem vil jeg henviser til i teorikapittelet. Jeg vil likevel se litt nærmere på en studie av David Wagner (2018), Wagner ville undersøke bruken av film som pedagogisk verktøy i historieundervisningen ved videregående skole. Studien fant at film ble brukt hyppig, og flertallet av lærerne mente at filmer kan være effektive læremiddel i historieundervisningen.

Flertallet av lærerne oppgir illustrasjon, variasjon og fremheving av empati som grunn for filmfremvisning i faget. Noen mente at filmen gav et sterkere inntrykk enn den rent teoretiske

fremstillingen, og dermed bringer med seg mer enn læreboka. Flere av lærerne trakk frem det audiovisuelle ved filmen og at det styrker elevenes inntrykk og hjelper dem med å huske innholdet bedre (Wagner, 2018, s. 31). Lærerne trakk frem at film skaper variasjon i arbeidsmåte og at ikke alle elever er like gode til å lese og bearbeide tekst. Ordene motivasjon og ny drivkraft ble også brukt av en lærer. Flere knyttet motivasjon opp mot underholdningsverdien i filmen. 13 av lærerne mente at filmen kunne gi en empatisk tilnærming til fagstoffet. Noen av lærerne trakk frem at filmen kan gi innsikt og ulike perspektiver på hvordan folk levde. 7 av lærerne mente også at film kunne bidra til å øke historisk og kritisk tenkning. Andre grunner som ble nevnt var motivasjon for læreren, skape interesse i oppstarten av et tema, belønning/avbrekk og fellesopplevelse i klasserommet. En tredjedel av lærerne fortalte at de brukte filmen for å fremme kritisk tenkning (Wagner, 2018, s. 31).

Studien fant også at lærerne brukte film på forskjellige måter, avhengig av formålet med undervisningen og læreplanen. Når det kommer til selve filmfremvisningen, viser studien at to tredjedeler av lærerne gav elevene oppgaver der de skulle ta notater underveis i filmen (Wagner, 2018, s. 35). Den siste tredjedelen av informantene la opp til aktiviteter som krevde mer av elevene. Eksempelvis å utfordre elevene til å vurdere filmen som historisk kilde, reflektere rundt filmens budskap i lys av aktuelle saker, utforske filmeffekter eller jobbe med større prosjekt der flere historiske kilder brukes. Imidlertid identifiserte studien også noen utfordringer med å bruke film i historieundervisningen. Det var vanskeligheter med å finne passende og troverdige filmer, samt å finne tid til å se og diskutere film i klassen. Studien konkluderer med at det må legges større vekt på å utvikle ressurser som kan hjelpe lærerne med å gi elevene nødvendig kildekritisk kompetanse i møte med film. Wagner mener at disse ferdighetene er nødvendige i den tiden vi lever i (Wagner, 2018, s. 39).

I 2019, året etter Nordica-studien, gjennomførte Wagner en ny studie med noen overraskende funn knyttet til arbeid med kritisk tenkning. Studien viser at det å utvikle kritisk tenkning ikke er et prioritert mål for lærerne når de bruker film i klasserommet, selv om 70% av de som ble intervjuet hevdet at det var en del av deres praksis i arbeidet med film. (Wagner, 2019, s. 284). Dette vises gjennom at kritisk tenkning ikke ble nevnt som årsak til å vise film. I studien kommer det frem at flertallet av informantene mente at elevene deres hadde for dårlige kritiske ferdigheter i møtet med film. Til tross for det, var det kun 25% av informantene som sa at det å utvikle historisk og kritisk tenkning gjennom film var en del av

hovedmålene med deres undervisning. Dette vekket min nysgjerrighet for å se nærmere på hva som vektlegges i arbeidet med historiske filmer i klasserommet.

2 Teori

I mitt forskningsarbeid ønsker jeg å finne ut hvorfor og hvordan lærerne bruker film i historieundervisningen, samt hvilke fordeler og ulemper som ligger i filmens bruk i historiefaget. Da er det relevant å se på historiedidaktikken, om hva som er god historieundervisning og hva det er vi ønsker at elevene skal oppnå. Det er også relevant å se på bruken av filmen som en kilde til historisk kunnskap.

Stugu skriver at filmens bruk i historieundervisningen møter to problemer som han omtaler som historikerens problem og pedagogens problem. Historikerens problem handler om å finne ut hva filmen kan fortelle oss om fortiden, mens pedagogens problem handler om hvordan undervisningen kan tilrettelegges slik at elevene lærer mest mulig. Lærere som skal bruke film, må gjøre begge disse problemene til sine egne (Stugu, 1991, s. 139). Jeg har derfor valgt å dele inn den teoretiske delen av oppgaven i overskriftene 2.1 Historikerens problem og 2.2 Pedagogens problem.

2.1 Historikerens problem

I denne studien er det relevant å se på hva elevene skal oppnå i historiefaget, da det vil kunne ligge til grunn for rammene som settes rundt filmen, og muligens påvirker det lærerne ønsker å oppnå med filmbruken i historietimene. Her vil jeg derfor se nærmere på historiebevissthet og historisk empati, som ikke bare er nevnt under kjerneelementene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020), men er begreper som det hyppig er referert til i historiedidaktikken. Synet på bruk av film i undervisningen er delt, og både styrker og svakheter ved film som læremiddel blir trukket frem i andre forskningsoppgaver. Synet vi som lærere har på den historiske fremstillingen og i hvilken grad vi vektlegger troverdighet i historiske spillefilmer, er relevant for denne oppgaven, da det også kan påvirke rammene som settes rundt filmen.

2.1.1 Historiebevissthet

Historiedidaktisk forskning viser at film antagelig har vesentlig betydning for elevers forståelse av sentrale historiske hendelser, og at filmens versjon ofte betyr mer enn

skolefagets versjon av den samme hendelsen (Lund, 2009, s. 34). Lund skriver at “Skal elevenes historiebevissthet kvalifiseres, må elevenes livsverden ha en legitim plass i skolens historiefag” (Lund, 2009, s. 34). Han mener at som lærere må vi møte elevene i den verdenen de lever i og koble den sammen med den kunnskapen vi ønsker å formidle. På den måten vil elevene oppleve undervisningen som meningsfull. Ingen barn kommer til skolen med helt blanke ark, men har med seg forestillinger om fortiden, oppfattelse av samtiden og forventninger til framtiden, selv om dette ikke trenger å være bevisst. Disse forestillingene er laget ut ifra massemedier, kulturelle virksomheter, sosiale samspill og fortellinger (2009, s. 34). Heum (2015) sier at utfordringen for lærere i historie, er å bygge bro mellom den kunnskapen elevene allerede sitter på, og den kunnskapen de skal tilegne seg.

En klar forståelse for hva historie er og innebærer, er viktig for å lykkes som lærere i historie. Knutsen (2023) skriver at historie ikke bare kan ses på som et fag der en skal lære om fortiden, men at det er en måte å mestre livet og delta i samfunnet på. For å kunne forstå den tiden vi lever i, må vi ha kunnskaper om fortiden. Dette vil gi erfaringer som vi tar med oss inn i valgene vi gjør i fremtiden. Bøe definerer begrepet slik: "Historiebevissthet er i enkleste forstand vissheten om mennesket er et historisk vesen, at dets tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og perspektiv på fremtiden har avgjørende betydning for hvem de er og hva de skal gjøre" (Bøe, 2002, s. 46).

2.1.2 Historisk empati

De fleste barn og voksne har erfaringer rundt film. Filmen er satt sammen av ulike deler som spiller på våre følelser. Dette for å få oss til å leve oss inn i en verden bestående av bilder, musikk, lyd, farger og bevegelser. Om filmens styrker i klasserommet skriver Rosenstone “it does not simply provide an image of the past, it wants you to feel strongly about that image” (Rosenstone, 2017. s. 15). Dette trekker han frem som en fordel med filmen fordi den kan bidra til å skape et engasjement som igjen motiverer elevene til å lære mer om dette emnet. Rosenstone påpeker den spesielle evnen filmen har til å skape empati og følelser hos seeren, og at dette kan være en sterk drivkraft for læring. Historisk empati oppgis også av lærerne i Wagners (2018) studie, som en av argumentene til å vise film. Det vil derfor være interessant å se nærmere på dette i denne studien også.

Innledningsvis refererte jeg til Bøe (2002, s. 107) som mener at empati og innlevelse kan bidra til å gjøre historiefaget mer interessant for elevene. Endacott og Brooks støtter dette, og

skriver at ”When the affective component of historical empathy has been emphasized and examined, students have demonstrated various forms of care for the subjects of their study, thereby increasing their interest in history” (Endacott & Brooks, 2013, s. 44). Endacott og Brooks (2013) hevder at historisk empati, i tillegg til å fremme læreplanmål, vil kunne bidra til å fremme forståelse, ferdigheter og disposisjoner som en person kan nyttiggjøre seg av gjennom livet. Også Harnes (2021) mener at det å legge til rette for innlevelse er en inngang for engasjement og motivasjon blant elevene, og at det er lettere å huske informasjon når det er knyttet følelser til den.

I forbindelse med skrivingen av dette delemnet har jeg kommet over mange definisjoner av begrepet historisk empati, men disse samsvarer ikke helt med hverandre. Dette sammenfaller med det Endacott og Brooks skriver om at det historisk sett har vært ulike forståelser av begrepet. De skriver at historisk empati har to dimensjoner; både det kognitive og det affektive. Det kognitive nivået handler om evne til å forstå ulike perspektiver og omgivelsene som omgir det. Det affektive handler om å kjenne på de følelsene og opplevelsene menneskene hadde (Endacott & Brooks, 2013, s. 41). Ut ifra denne forståelsen av empati er det svært relevant å se på historisk empati når filmen brukes. Jeg kommer nærmere tilbake til at spillefilmer er laget med et formål om å underholde og gjør det gjennom å la seerne leve seg inn i handlingen (Bøe & Knutsen, 2012, s. 12).

Noen kritiserer det å sette historisk empati i sentrum av historieundervisningen. Grunnen er at ikke alle lærere forstår hva som legges i begrepet. Dermed kan undervisningen stå i fare for å bli en "eventyrlignende fantasi" (Rantala, Manninen & van der Berg, 2015, s. 3). Harnes (2021) mener at det ikke er uproblematisk at elevene blir for engasjert. En fallgrube ved at elevene blir for engasjert, er at det kan føre til fordømmelse i stedet for forståelse. Dette kan motarbeide kontekstualiseringen, fordi eleven kan avfeie personen som en rasjonell aktør i tiden vi lever i nå. Andre undervisningsforskere mener at historisk empati er kjernen i å oppnå historisk bevissthet og engasjement i faget (Rantala et al., 2015, s. 3).

Undersøkelser fra Sverige og Finland viser ifølge Rantala, Manninen og van der Berg at lærere forsømmer å undervise i historisk empati. De konkluderer med at dette kan være et resultat av mangel på tilstrekkelig undervisningsmateriale.

2.1.3 Historisk fremstilling og troverdighet

Filmer skal underholde og tiltrekke seg publikum. De er ikke først og fremst laget for å lære

bort historie, og historiske filmer er ofte en blanding av fakta og fiksjon. Dette er en bevissthet som det er nødvendig å ha med seg inn i diskusjonen om bruk av film som læremiddel. Bøe og Knutsen skiller mellom faghistorie og populærhistorie når det kommer til fremstilling av historie. Faglitteraturen er opptatt av en mest mulig riktig fremstilling av historien ut i fra kilder, mens populærhistorie er den historiske fremstillingen vi får gjennom reklame, bilder, skjønnlitteratur og lærebøker for lavere årstrinn (Bøe & Knutsen, 2012, s. 11 og 12). Faglitteraturen forholder seg til forskning og vitenskap, mens populærhistorien drives av målet om å underholde (Bøe & Knutsen, 2012, s. 12).

Debatten som oftest kommer opp når det gjelder å bruke film som kilde til læring av historie, er spørsmål knyttet til filmens troverdighet. Flere historikere problematiserer bruk av film i historieundervisningen og dømmer ofte den historiske verdien i en film ut fra nøyaktighet i detaljer. Historikerne er uenige i hvilken nyttegrad filmen har i undervisningen og om den kan brukes som kilde til innhenting av informasjon. De kunstneriske frihetene som oppstår når en lager spillefilmer kan gå ut over den historiske troverdigheten til filmen. (Heum, 2015). Kjeldstadli (1999, s. 291) er i likhet med flere andre historikere enig i at filmer gir en forenklet versjon av historien og ikke lykkes med å få frem kompleksiteten. Dette gjør det vanskeligere å se de historiske sammenhengene, fordi de kan forsvinne i dramaet som utspiller seg. Stugu er skeptisk til hvor kildekritiske lærere er når de velger film og hva som skal studeres i filmen. Han mener at lærere bør sette seg inn i opphavssituasjonen rundt hele filmen før den brukes. Han mener at noen ganger er det best å la filmen ligge å bruke læreboka (Stugu, 1991, s. 139).

Film har blitt hovedkilden til historisk informasjon og innsikt i vår tids kultur, mener Rosenstone, som er sett på som en pioner på forskningsfeltet innen læring gjennom film. Derfor kan ikke lærere stikke hodet i sanden for å nekte og forholde seg til spillefilmer i undervisningen. Mennesker vil møte ulike typer historiske filmer, med ulik historisk nøyaktighet. Derfor er det også viktig å utforske dette sammen i klasserommet (Rosenstone, 2017, s. 33). Rosenstone mener at vi må slutte å forvente at filmer skal være et speil mot en annen tid. Det betyr ikke at den ikke kan være et medium til historie. Vi må i stedet se på hva filmer kan bidra med. Film vil aldri bli det samme som innholdet i en bok, men det trenger ikke å bety at det er dårligere. Film vil alltid være mindre kompleks enn den virkelige historien, men på den andre siden vil bildene og lyden gi mulighet for en emosjonell innlevelse og innsikt, som det skrevne ord ikke kan (Rosenstone, 2017, s. 33).

Rosenstone (2017, s. 33) er ikke enig i at filmen ikke har noen nytteverdi dersom den ikke har historisk troverdighet. Han argumenterer for at selv om filmen ikke tar for seg en aktuell historisk hendelse, kan den gi historisk forståelse gjennom å få et innblikk i menneskers liv og utfordringer på den aktuelle tiden. I stedet for å forvente at filmen gir et korrekt bilde, bør en jobbe med å bevisstgjøre elevene på hvordan fortellingen er plassert i det historiske bildet. Dette vil gjøre elevene mer bevisste i møte med slike filmer senere. Han mener at det er problematisk at dokumentarer ofte blir sett på som mer troverdig enn spillefilmer, fordi fremstillingen i dokumentarene kan være påvirket av filmlageren eller av budsjettet (Rosenstone, 2017, s. 71). Stugu retter kritikk mot mange av filmene som er laget for bruk i undervisning. Han mener at disse filmene i for stor grad er laget for å stå på egne ben, uten at innholdet trengs å settes inn i en kontekst av læreren. Det resulterer i mye informasjon på en gang, som igjen gjør det vanskelig for elevene å sile ut hvilken informasjon som skal feste seg til minnet. Stugu mener at dersom en ikke legger ned omstendelig forarbeid, bør en se bort fra slike filmer (Stugu, 1991, s. 139 og 140).

Rosenstone er enig i at filmen velger ut hva den ønsker å vektlegge, men mener at det gjør også lærebøkene. Om filmens troverdighet skriver han "It is not a real world, of course, but then again, neither is that other historical world, the one conjured up in the textbooks..." (Rosenstone, 2017, s. 1). Selv om lærebøker ønsker å være nøyaktige, er de ikke immune mot forfatterens subjektive tolkninger eller forenklinger som går på bekostning av den historiske fremstillingen. Til tross for dette kan lærebøker likevel ses på som mer pålitelige kilder sammenlignet med spillefilmer, fordi de vanligvis er basert på omfattende forskning og kildeanalyse.

2.2 Pedagogens problem

Pedagogens problem handler om å tilrettelegge slik at elevene lærer mest mulig. I dette delkapitlet skal jeg se på hva teorien beskriver som filmens muligheter og fallgruver i historieundervisningen. Jeg skal også se på kildekritisk tenkning i arbeidet med film, og se nærmere på sammenhengen mellom variasjon og motivasjon.

2.2.1 Muligheter og fallgruver

Stugu er positiv til bruk av film i undervisninga så lenge den brukes på riktig måte. Han mener at filmen fort kan bli en lettvinnt løsning for læreren og oppleves som et avbrekk for elevene. Dette vil påvirke læringsutbyttet. Han skriver "Dersom filmfremvisning i

klasserommet skal forsvarast pedagogisk, så må visninga integrerast i gjennomtenkte undervisningsopplegg” (Stugu, 1991, s. 138). Stugu mener at filmens styrke ligger i at den kan vise det som er konkret. Konkretisering kan beskrives som en tydeliggjøring, en presisering. Enkelte elementer kan være vanskelig å forklare muntlig eller gjennom en beskrivelse. Da kan en visuell presentasjon bidra til å konkretisere det du ønsker å presentere (Stugu, 1991, s. 138). Lyngsnes og Rismark skriver at “Konkretisering der lærestoffet på ulike måter bringes nærmere eleven, kan lette læringsarbeidet og gi økt interesse og innsikt i et tema” (Lyngsnes og Rismark, 2020, s. 104). Ut ifra beskrivelsen av at konkretisering skjer når lærestoffet bringes nærmere eleven, kan vi si at den visuelle representasjonen i filmen er en form for konkretisering av lærestoffet.

Stugu skriver at filmen gir mulighet til å vise flere parallelle kanaler i en refleksjonsprosess. Uten å ha et bilde av fortiden i hodet er det vanskeligere å koble fortiden til nåtiden. Han beskriver de visuelle representasjonene i film som så sterke, at selv om bildene ikke oppfattes som interessante, vil de feste seg i minnet i større grad enn ved en muntlig fortelling (Stugu, 1991, s. 141). I boka *Innføring i historiebruk* støttes dette av Bøe og Knutsen (2012, s. 63), som mener at gjennom en visuell presentasjon av historien kan man få komprimert mye informasjon, i forhold til om samme informasjon skal presenteres via en skriftlig fremstilling. Læreren kan ikke glemme sin rolle i undervisningen med film og filmen vil ikke kunne gi elevene tilstrekkelig læringsutbytte dersom den står alene. Stugu mener at læringen fra filmen skjer når elevene får bruke språket aktivt og diskutere, gjerne med utgangspunkt i bildene i filmen. Han skriver at når det kommer til drøfting, analyse og vurderinger må dette gjøres gjennom verbalspråket (Stugu, 1991, s. 140).

Heum (2015) har skrevet en artikkel der han konkluderer med at filmer har stor verdi som interessevekkere ved oppstarten av et nytt tema, ikke minst med tanke på hvor tidkrevende det er å se hele spillefilmer. Han mener at gjennom å vise elevene et utvalg filmklipp og snakke om dette i etterkant, kan filmklippet bidra til å engasjere elevene og skape nysgjerrighet.

2.2.2 Kildekritisk tenkning

Det er relevant å se på hvilket syn og vektlegging lærere har på det kildekritiske når det kommer til filmfremvisning i historiefaget, fordi det påvirker de pedagogiske rammene lærerne setter rundt filmen. I dag er det viktigere enn noen gang, å utvikle elevenes evne til

å vurdere kilden kritisk. Dette med tanke på at elevene i dag får mye lett tilgjengelig informasjon gjennom skjerm, både når det gjelder sosiale medier og tv. Heum (2015) mener at en kan bruke filmen aktivt i arbeidet med kildekritikk. Gjennom å studere utvalgte deler av filmen og sammenligne funnene med andre kilder kan det gi grobunn til gode samtaler og refleksjoner fra elevene.

Begrepet kildekritikk innbefatter to sentrale elementer. Det ene er hva/hvem som er kilden, og hvilket formål har kilden med å oppgi informasjonen. Det andre elementet er å tolke informasjonen, for å finne ut hvor stor troverdighet informasjonen som kommer fra denne kilden har (Kjeldstadli, 1999, s. 170). Både i kjerneelementene i læreplanen, og i kompetansemålene er kritisk tenkning vektlagt (Utdanningsdirektoratet, 2020). I kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. årstrinn står det at elevene skal kunne “sammenligne hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon om samme tema, og reflektere over hvordan kilder kan brukes til å påvirke og fremme bestemte syn” (Utdanningsdirektoratet, 2020). I kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. årstrinn vil jeg trekke frem to mål: “elevene skal kunne vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår” og elevene skal “drøfte hvordan fremstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger” (Utdanningsdirektoratet, 2020). I Wagners (2019) studie fremkommer det i funnene at det ikke jobbes nok med temaet kritisk tenkning i klasserommet. Wagner beskriver at studien vitner om usikkerhet og uvitenhet blant lærere i arbeidet med film og at lærerne må utdannes i hvordan en kan jobbe mer systematisk med kritisk tenkning rundt film i skolen. Det fremkommer også at mange lærere mener at elever på ungdomsskolen ikke har den akademiske evnen til å jobbe med kritisk tenkning i forhold til film. Dette vises også når mange av lærerne mente at det kun er de sterkeste elevene som evner å jobbe med abstrakte ideer. (Wagner, 2019, s. 287). Flere mente at kompetansemålene i læreplanen i norskfaget skulle dekke disse målene, mens noen erkjente at de ikke hadde tenkt over at en kan jobbe med kritisk tenkning rundt film.

2.2.3 Variasjon og motivasjon

Innledningsvis forklarte jeg at en av mine hypoteser, er at variasjon og motivasjon vil inkluderes i funnene mine rundt lærernes filmbruk. Hypotesen ble formet i starten av studien, og er generert av det teoretiske landskapet jeg har dykket ned i. Spesielt vekket det min

nysgjerrighet da jeg oppdaget at 17 av informantene i Wagners studie legger variasjon som grunn til filmbruk i undervisningen (Wagner, 2018, s. 31). Lærerne i studien fremhevet at ikke alle elever har samme evne til å lese og bearbeide tekst. Selv om begrepene variasjon og motivasjon har ulik betydning, ser jeg verdien av å utforske dem nærmere både individuelt og i samspill med hverandre.

Om filmens bidrag i historieundervisningen skriver Heum at “Historie er ikke et filmfag, men bruk av film i undervisningen gir motivasjon, variasjon og nye innfallsvinkler til læring”. (Heum, 2015). Variasjon kan knyttes opp mot ulike undervisningsmetoder og tilnærminger som skal engasjere elevene og fremme læring. Tradisjonelt sett i norsk skole har læreboka vært mye brukt, og for mange er den utgangspunktet for undervisningen. Repstad og Tallaksen skriver at fordelene med bruk av lærebok i undervisninga er at den er en tolkning av det som står i læreplanen og derfor gir en trygghet i at den dekker opplæringsmålene. De stiller spørsmål til om læreboka er det som engasjerer og den elevene lærer mest av (Repstad & Tallaksen, 2019, s. 36). De argumenterer for at variert undervisning bidrar til økt oppmerksomhet og engasjement hos elevene. Variert undervisning kan dermed føre til bedre læring og forståelse (Repstad & Tallaksen, 2019, s. 43).

Motivasjon er et ord som dukker opp hyppig i didaktikken. Imsen har laget denne definisjonen av motivasjon: “Motivasjon er et teoretisk begrep som brukes til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening” (Imsen, 2020, s. 304). I denne definisjonen ser vi at læring og motivasjon henger tett sammen, og at motivasjonen påvirker læringen. I motsetning til ytre motivasjon, som er mer kortvarig, er det ifølge Repstad, K. og Tallaksen (2019, s. 53) den indre motivasjonen vi skal tilstrebe i skolen. Den indre motivasjonen stammer fra oppriktig interesse. Når vi er motivert for å lære, er det lettere å opprettholde interessen og engasjementet for et emne eller en oppgave over tid.

Når jeg skal se på sammenhengen mellom variasjon og motivasjon, vil jeg vise til en studie som ble påbegynt i 2010 av Dæhlen, Smette & Strandbu, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Studiens hensikt var å få frem ungdomskoleelevers meninger om hva som motiverer dem til innsats i skolearbeidet. 52 elever ble intervjuet i denne forskningen. Sju av ti elever i undersøkelsen sier at de kjeder seg på skolen. Studien viser at flere elever ønsker mer variasjon i undervisningen. Variasjon i undervisningen blir i studien knyttet opp mot motivasjon for læring, skoleinnsats og opplevelse av morsom undervisning

(Dæhlen et al., 2011, s. 85). Studien viser at det er de skolesvake elevene som først og fremst har det største læringsutbyttet av variert undervisning. Flere elever som opplever å kjede seg på skolen forteller at de velger bort disse kjedelige fagene, og at de bruker timene til andre ting (f. eks. å tegne på pulten). Disse elevene fortalte i studien at de ønsker seg mer variert undervisning og elevene hadde selv konkludert med at de lærte mer av det (Dæhlen et al., 2011, s. 86). Studien viser også at skolesterke elever ønsker mer variasjon i undervisningen, men at de ikke vurderer det opp mot egen innsats og motivasjon. Ut ifra denne studien er det ikke gjort noen konklusjon som hevder at variert undervisning alene hever elevens skoleinnsats og prestasjoner, men det blir påpekt at det vil være et viktig bidrag for å øke motivasjon for de svakeste elevene.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på oppgavens metodiske rammeverk. Dette for å finne en metode som er best mulig egnet for å besvare valgte problemstillingen og mine forskningsspørsmål.

3.1 Redegjørelse for metodevalg

I denne studien har det vært viktig for meg å innhente mest mulig troverdig informasjon som vil kunne gi meg et bilde av læreres holdninger, erfaringer og praksis. Johannessen og Christoffersen (2012, s. 17) beskriver kvantitativ metode som lite fleksibel, der informantene får presentert identiske spørsmål med oppgitte svaralternativer, til en fastlåst spørsmålsrekkefølge. Selv om denne formen for undersøkelse ofte favner flere informanter og vil ha større mulighet for at funnene kan gjenskapes, er det mange variabler og stor dybde i informantenes erfaring som ikke vil kunne komme frem i denne forskningen. Valgte problemstilling krever en dypere utredning, hvor rammene rundt spørsmålsstillingen og dialogen med informantene ikke bør være fastlåst. Kvalitativ metode har en mer åpen spørsmålsstilling, hvor informantene står fritt til å svare på, og utdype spørsmålene med egne ord (Johannessen & Christoffersen, 2012, s. 17). Når jeg satte disse to metodevalgene opp mot hverandre så valgte jeg å benytte kvalitativ metode, da den ville gi den fleksibiliteten og dialogen som trengs for at informantene skal kunne utdype sine svar og refleksjoner med egne ord.

Med kvalitativ metode som utgangspunkt, så valgte jeg et semistrukturert intervju. Denne intervjuformen tar utgangspunkt i en overordnet intervjuguide (vedlegg 1), mens rekkefølge på temaer og spørsmål kan variere (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 148). Med denne intervjuformen ønsket jeg å oppnå en litt uformell og åpen samtale, der digresjon fra spørsmål og nye oppfølgingsspørsmål får sin naturlige plass.

3.2 Valg av informanter

Valg av informanter til et kvalitativt intervju bør gjøres etter en strategisk utvelgelse for å få samlet inn nødvendig datamateriale som er rettet mot aktuell problemstilling (Johannessen & Christoffersen, 2012, s. 50). Jeg har derfor valgt et homogent utvalg på fem samfunnsfaglærere, som alle underviser i faget på 5.-10. trinn. Jeg hadde også et ønske om å intervju de som har undervist i samfunnsfag i mer enn 5 år, slik at de har god erfaring og forutsetninger til å danne seg noen refleksjoner rundt undervisning og egen praksis. Utvalget er gjort med tanke på å finne kandidater som har synspunkter på bruk av film i historieundervisningen, og derav kan bidra til å besvare mine spørsmål.

Aktuelle kandidater ble valgt gjennom kontaktnettet mitt i Trondheim og Stjørdal. Der fikk jeg anbefalt kandidater som innfridde mine krav. Jeg oversendte prosjektbeskrivelsen til informantenes respektive avdelingsledere, for å avklare muligheten til å intervju informantene. Når dette var klarert ble videre tilnærming til aktuelle informanter gjort på en enhetlig måte. Jeg tok kontakt og informerte muntlig om hva mitt masterarbeid dreide seg om. I ettertid oversendte jeg dem også prosjektbeskrivelsen til min masteroppgave i skriftlig form.

Når jeg kontaktet aktuelle informanter så var det kun en informant som valgte å avstå fra å bli intervjuet, da han dessverre ikke var tilgjengelig. Informantene er fordelt på fire forskjellige skoler fra Trondheim, og en skole som ligger i Stjørdal kommune. Grunnen til at jeg valgte å innhente informanter fra forskjellige skoler, var at jeg ønsket å innhente data som ikke er påvirket av samme skolekultur. Jeg ville også unngå kollegiale forbindelser som kunne ha påvirket funnene.

3.3 Utforming av Intervjuguide

Jeg har utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1) bestående av 19 spørsmål for å gi best mulig data til å besvare min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Jeg har i tillegg forhåndslagt noen oppfølgingsspørsmål som har til hensikt å utdype informantenes svar, avhengig av intervjuets utvikling. Oppfølgingsspørsmål ble også benyttet der jeg fant det hensiktsmessig å tydeliggjøre og/eller oppklare informantenes besvarelse. Under utarbeidelse av intervjuguiden (vedlegg 1) startet jeg med noen enkle introduksjonsspørsmål, som blant annet omhandlet hva deres motivasjon for å bli lærere innenfor historiefaget og deres personlige forhold til film. Hensikten bak disse spørsmålene var å gi en myk inngang til resten av samtalen og legge til rette for bedre flyt når det kom til besvarelse av selve intervju spørsmålene. Informantene ble informert om at det ikke ble gjort opptak av disse innledende spørsmålene, og at de ikke ville bli loggført som “funn”.

Jeg har delt inn spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 1) i tre hovedkategorier ut i fra forskningsspørsmålene: Hva ønskes oppnådd med bruk av film i undervisningen, hvordan brukes film i undervisningen og hvilke prinsipper for god praksis med bruk av film i historieundervisningen kan vi utlede av informantenes positive og negative erfaringer? Dette er gjort med tanke på at det vil gjøre analysearbeidet mer oversiktlig.

Noen av spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 1) er litt overlappende og kan virke tilnærmet like. Eksempelvis spørsmål 1: “Hvorfor bruker du film i undervisningen?” og spørsmål 2: “Hva kan du oppnå med å vise film i undervisningen?” Dette er spørsmål som kan lede ut i forskjellige retninger, men også ende opp med tilnærmet like svar. Selv om besvarelsen skulle ende opp med tilnærmet like svar, så vil det i sum kunne gi en større nyansering og derav en mer utfyllende besvarelse. Det at informantene fikk snakke fritt under besvarelsene, resulterte også noen ganger i at de besvarte flere spørsmål i forlengelse av et spørsmål. Eksempelvis kunne et spørsmål med “hvordan” i forlengelsen av svaret bli besvart med “hvorfor”. Dette kunne også medføre at noen av spørsmålene ikke ble stilt, da de allerede var besvart.

Jeg avsluttet intervjuet med å gi informantene muligheten til å tilføye intervjuet mer informasjon rundt temaet. På den måten fikk informantene muligheten til å avslutte intervjuet på en naturlig måte.

3.4 Gjennomføring av intervju

Jeg hadde på forhånd sendt intervjuguiden (vedlegg 1) til informantene. Dette for å forberede informantene på hva de kunne forvente seg av type spørsmål, men også for at de skulle få muligheten til å på forhånd tenke gjennom egen praksis. Det ble benyttet Diktafon, et program på telefonen for å ta opp intervjuene. Før intervjuet ble det avklart med informantene om det var uklarheter rundt spørsmålene. Med denne introduksjonen følte jeg at informantene fikk en myk inngang til intervjuet, og at de fikk rettet fokuset mot de kommende spørsmålene.

For meg ble det viktig å legge til rette for at settingen rundt selve intervjuet skulle skape mest mulig trygghet og innby til en uformell og naturlig samtaleform. Dette fordi en komfortabel og uformell setting forhåpentligvis ville gjøre det mer innbydende og naturlig for informantene å dele informasjon. Intervjuene ble gjennomført en-til-en på informantenes arbeidsplass, på lukkede grupperom. Jeg hadde også på forhånd forberedt drikke og noe å spise på under selve intervjuet.

Under gjennomføringen av intervjuene lot jeg informantene i størst mulig grad få snakke fritt, uten avbrytelser. Noe som medførte at intervjuets lengde varierte fra 25-35 minutter. Variasjonen i tid skyldes også at jeg hadde valgt å gjennomføre et semistrukturert intervju, der det blant annet var rom for å avvike fra hovedspørsmålene med eventuelle oppfølgingsspørsmål. Informantene fikk muligheten til å prate fritt om temaene, men der det var behov ble informantene veiledet inn mot spørsmålsstillingen. Min oppfatning er at informantene synes at spørsmålene i intervjuet var interessante.

3.5 Analyse og bearbeiding

Informantenes mulighet til å utlede sine besvarelser fritt, resulterte også i at de kunne avlede noe fra opprinnelig spørsmålsstilling i enkelte tilfeller. Dette resulterte i en større mengde informasjon etter gjennomføringen av intervjuene. Når jeg skulle sammenfatte denne informasjonen i ettertid så valgte jeg å fokusere på valgte problemstilling og mine forskningsspørsmål. Dette medførte at noe av informasjonen ble utelatt i det videre analysearbeidet, og fokuset ble lagt på mer meningsbærende deler av intervjuet.

Når jeg skulle bearbeide denne informasjonen i ettertid, så ønsket jeg å benytte meg av en temasentrert analyseform. Tove Thagaard beskriver denne analysen på følgende måte: “Temasentrert analyse belyser spesielle temaer eller begivenheter ved å sammenligne informasjonen fra alle informantene i en undersøkelse. Et hovedpoeng er å gå i dybden på de enkelte temaene. Sammenligning av informasjon fra alle informanter kan gi en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema” (Thagaard, 1998, s. 149).

De transkriberte dataene ble i ettertid sortert, systematisert og kategorisert i temaer som rettet seg inn på å besvare mine forskningsspørsmål. Denne informasjonen ble videre sammenlignet for å se etter eventuelle fellestrekk, eller forskjeller i besvarelsene mellom informantene. For å gi større dybde i funnene og understreke viktige momenter fra informantenes tilbakemeldinger, benyttet jeg meg en stor del av sitater fra informantene.

3.6 Forskningens kvalitet

For å kunne vurdere forskningens troverdighet, må man reflektere over forskningsfunnene og konklusjonenes pålitelighet og gyldighet. Postholm og Jacobsen (2011, s. 126) skriver at kvaliteten i forskningsarbeidet vil være avhengig av hvor godt en mestrer å reflektere rundt hvor gyldige og pålitelige funnene og resultatene i studien er. I de neste delkapitlene vil jeg gjøre rede for kvaliteten på dette forskningsprosjektet.

3.6.1 Refleksivitet

Hvordan analysen av de innsamlede dataene gjennomføres, vil være viktig for validiteten i studien. Det er bare jeg som har samlet inn, tolket og vurdert dataene, noe som gjør at resultatene av min forskning kan bli påvirket av mitt subjektive perspektiv. Det er derfor lurt å reflektere rundt dette for å styrke både forskningens validitet og reliabilitet.

Utgangspunktet for valg av min problemstilling er at jeg synes bruk av film i undervisningen er interessant. Utfordringen kan være at jeg har en del forutinntatte meninger som kan påvirke intervjuet og gjengivelsen av intervjuet i ettertid. Eksempel på dette kan være at jeg forventer at filmen vekker elevenes engasjement rundt et

tema, på samme måte som hos meg. Jeg har hatt dette i bakhodet og ønsket å få belyst alle sider ved filmbruk i historieundervisningen, noe som vil gi et balansert helhetsbilde.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet for forskning handler om hvorvidt funnene i studien er etterprøvbare, om studien kan gjenskapes og man oppnår de samme funnene. I motsetning til kvantitativ forskning, vil ikke kvalitativ forskning kunne gjenta studien og ende opp med identiske resultater (Leseth & Tellmann, 2018, s. 16). For kvalitativ forskning vil det derfor være viktig å synliggjøre hvordan forskningsdata er fremkommet og bearbeidet. I tillegg vil forskerens egen rolle gjennom hele forskningsprosessen være av betydning for reliabiliteten (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17).

Jeg gjennomførte intervjuene med informantene ansikt til ansikt, noe som hadde både ulemper og fordeler. Det ga muligheten til å observere informantens kroppsspråk og derav kunne få en bedre forståelse av informantens tilbakemelding (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). På den andre siden så var det viktig for meg å være bevisst hvilken rolle jeg selv skulle ha underveis i selve intervjuet. Selv om det er utfordrende å forholde seg helt objektiv, var jeg bevisst på å unngå at mine subjektive meninger, kroppsspråk og holdninger påvirker intervjuobjektens svar og dermed svekker studiens pålitelighet. Det var viktig at informantene ikke fortalte det de trodde jeg ville høre, men at de lyktes med å gi en helhetlig og sannferdig fremstilling rundt sin praksis. Det er fortsatt en viss fare for at dette arbeidet ubevisst kan ha blitt påvirket av mine subjektive meninger. På samme måte som selve intervjuet fokuserte jeg på denne subjektive bevisstheten i forhold til vinkling, vektlegging og gruppering av disse funnene i ettertid.

For å sikre meg best mulig nøyaktighet rundt innsamlingen av datamateriale, benyttet jeg meg av lydopptak under intervjuene. Til tross for god kvalitet på disse opptakene, kunne det være litt utfordrende med forskjellig dialekt, og hvor tydelig noen av informantene snakket. Disse opptakene kunne da ved uklarheter spilles flere ganger. Dette bidro til større nøyaktighet i gjengivelsen av svarene under transkriberingen av lydopptakene til skriftlig form. Jeg hadde også muligheter til å gå tilbake til lydopptakene under arbeid med disse dataene i ettertid. En annen fordel som disse

lydopptakene hadde, var at man under besvarelsen kunne registrere pauser, kremting, tonefall etc. Dette kunne i noen tilfeller være med på å underbygge informantenes besvarelser ytterligere.

3.6.3 Validitet

Ordet validitet benyttes for å beskrive datamaterialets gyldighet i forhold til om det gir svar på det forskeren har til hensikt å undersøke (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17).

Det vil for informantene kunne være lettere å snakke om det de gjør som de vet er god praksis, og ikke om praksis som ikke har fungert like bra. Det er ikke sikkert informantene ønsker å utdype undervisning som ikke var gjennomtenkt, dårlig planlagt og derav fikk et mislykket utfall. Likevel er all undervisningspraksis knyttet til film relevant for meg og min studie, og for at studien skal være mest mulig valid, må alle sider om filmfremvisning komme frem. En bevisstgjøring om dette, var til hjelp for å kunne avdekke om jeg kunne supplere med, eller tydeliggjøre spørsmålstillingen slik at jeg fikk oppriktige tilbakemelding fra informantene. Selv om mitt inntrykk var at alle informantene etter beste evne svarte oppriktig på sine spørsmål, er det en fare for at informantene til en viss grad i intervjuet oppgir informasjon som kan fravike hvordan de selv praktiserer bruk av film i undervisningen.

3.7 Forskningsetikk

Det var viktig for meg å ta stilling til etiske problemstillinger, da min studie medførte innhenting av informasjon fra andre mennesker. Min studie krevde at jeg på forhånd hadde sendt inn en søknad til NSD - Norsk Senter for Forskningsdata (fra 2022 kalt SIKT). De skulle godkjenne bruk av personer som kilder til min informasjon. Jeg benyttet meg av disse kildene først når søknaden var godkjent.

I Lov om behandling av personopplysninger står det: “Personopplysningsloven er en norsk lov med formål å beskytte den enkelte mot at personvernet blir krenket gjennom behandling av personopplysninger” (Personopplysningsloven, 2018). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utviklet retningslinjer for å ivareta forskningsetikken. De skriver at “Forskere skal som hovedregel få et etisk samtykke fra personer som deltar i forskning. Det etiske samtykket skal sikre deltakernes personlige integritet og rett til selv å bestemme om

de vil delta” (NESH, 2021, side 18). Mine informanter fikk tilsendt et samtykkeskjema (vedlegg 2) i god tid før intervjuet. Der ble de spurt om å delta, hvilke opplysninger jeg skulle innhente, hvordan jeg skulle bruke denne informasjonen og hva som var formålet med min forskning. I samtykkeskjemaet (vedlegg 2) ble det også presisert at det ville være fullstendig anonymitet og frivillig å gi fra seg informasjon. Informantene ble også gjort oppmerksom på at de når som helst hadde muligheten til å trekke seg, uten å oppgi noen form for begrunnelse. Alle informantene som deltok skrev under på samtykkeskjemaet (vedlegg 2). Gjennom bruk av Diktafon, fikk jeg tilgang til intervjuet i en begrenset periode før intervjuet ble permanent slettet.

Hensikten med forskning er å innhente data for å studere funn og resultater. Informasjonen som kommer fra informantene vil derfor være tilgjengelig, men selve informanten skal være anonymisert. Det betyr at det gjennom min studie ikke skal være mulig å identifisere hvem informanten er. For min forskning betyr det at identifikasjon som navn er endret til referanser som “Informant 1” osv. Disse nye referansene ble benyttet i alle sammenhenger under mitt arbeid. Anonymisering er viktig i alle deler av forskningen, ikke bare den skriftlige delen. Det kan være lett å drøfte funn med andre, men det er også her viktig at informantene er helt anonymisert. NESH (2021, s. 23) bruker ordet *bakveisidentifisering*, for å omtale informasjon som kan avsløre informantene. Som forskere er det viktig å tenke gjennom om det er mulig å trekke sluttninger om hvem informantene er ut ifra opplysningene de gir. I mitt forskningsarbeid ser jeg ingen relevans i å opplyse om f.eks: alderstrinn, kjønn eller hvilken skole informantene jobber på. Derav er det ingen faktorer i denne forskningsoppgaven som vil kunne avsløre identiteten til mine informanter.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere de empiriske funnene som er gjort gjennom mine intervjuer. Jeg har valgt å gruppere funnene i tre hovedkategorier ut fra forskningsspørsmålene, dette for å gi en mer ryddig inngang til drøftingen som vil bli omtalt i neste kapittel. Jeg har også valgt å gjengi utdrag fra informantenes besvarelser for å understreke momenter i funnene med deres egne ord.

4.1 Hva ønsker lærerne å oppnå gjennom bruk av film i undervisningen?

I dette delkapitlet skal jeg legge frem funn som kan svare på det første forskningsspørsmålet: Hva ønsker lærerne å oppnå gjennom bruk av film i undervisningen? For å belyse dette har jeg stilt flere spørsmål, og de seks første spørsmålene er stilt med hensikt av å få frem et mest mulig helhetlig bilde av hva informantene tenker at film kan bidra med i klasserommet.

4.1.1 Begrunnelser for bruk av film i historieundervisningen

I dette delkapitlet vil jeg se på funnene fra spørsmål 1, 2, 3 og 6 i intervjuguiden (vedlegg 1); “Hvorfor bruker du film i undervisningen?”, “Hva ønsker du å oppnå med å vise film i undervisningen?”, “Bruker du noen ganger film i andre sammenhenger enn ved læringsformål?” og ”Hva kan film bidra med som læreboka ikke kan?”. Flere av informantene vektla de samme faktorene når de snakket om filmens styrker og hvorfor de viste film i klasserommet. Flere årsaker for å bruke film ble nevnt, derfor har jeg laget en tabell nedenfor ut fra hvilke informanter som påpekte de ulike styrkene ved filmbruk i historieundervisningen. Det er utfordrende å kategorisere svarene tydelig, da mange av svarene går over i hverandre. Eksempelvis er variasjon i undervisningen og ulike læringsstiler knyttet sammen i noen av svarene. Med læringsstil menes antakelser om at ulike elever foretrekker ulike måter å lære på (visuell, auditiv, kroppslig/kinestetisk). Det hersker imidlertid stor uenighet om det vitenskapelige grunnlaget for denne antakelsen og jeg har derfor valgt å ikke gå nærmere inn på dette sakskomplekset, men velger å se på dette innenfor rammen av variert undervisning. Det var også en utfordring å skille de som spesifikt nevnte flere sanser eller brukte ordet læringsstil, fra de som snakket om det visuelle i filmen. Begrepene motivasjon, engasjement og interesse ble brukt om hverandre, og uten en nøyaktig presisjon. For å synliggjøre hva de ulike informantene vektlegger i besvarelsene sine har jeg presentert det i en tabell nedenfor.

Hvorfor bruk av film	Hvilken informant (i)
Visualisering	i1, i2, i3, i4, i5
Engasjement og interesse	i1, i2, i3, i4, i5
Tilpasse/ivareta ulike måter	i2, i3, i4

å lære på.	
Underholdning uten læringsformål	i1, i2, i3
Felles opplevelse	i1, i3, i5
Aktivitet/Diskusjon	i1, i3, i4, i5
Motivasjon	i1, i4
Variasjon	i1, i4 * Indirekte nevnes variasjon også av i2 og i3, gjennom vektlegging av ulike måter å lære på.
Historisk empati	i1, i4, i5

Det som trekkes frem aller hyppigst av informantene er det jeg har samlet under betegnelsen “visualisering”, og som handler om å synliggjøre eller konkretisere historien for elevene. Informant 1 forteller at det visuelle i filmen er en konkretisering som tydeliggjør fagstoffet for elevene. Både informant 3 og informant 5, kobler også det visuelle i filmen opp mot elevenes hukommelse. Informant 5 snakker om at de mentale bildene elevene har fra filmen gjør at ny kunnskap fester seg bedre, mens Informant 3 opplever at elevene husker innholdet i filmen bedre enn om de skal lese seg frem til den samme kunnskapen.

Film og videoklipp kan gi hundrevis av bilder som elevene lagrer i hodet og det de lærer av ny kunnskap kan feste seg til minnene fra filmen (i5).

Uansett hvor mye jeg snakker om et tema vil det være annerledes for elevene å få se det selv. Jeg opplever at de husker det de ser bedre enn det de leser eller blir fortalt (i3).

Alle informanter trekker frem visualiseringen som filmens styrke, altså skildringer utover det læreboka kan gi. Det er interessant at flere av informantene trekker frem flere sider ved det visuelle i filmen. Tre av de fem informantene beskriver at filmens styrke er at den lar tilskuerne bli med inn i den historiske tiden og være tilskuere til mer enn bare de historiske hendelsene. Som informant 2 forteller:

Jeg er ofte opptatt av at elevene skal få et slags inntrykk av hvordan det var der og da. For eksempel, hvis vi har opplysningstiden så ønsker jeg å vise en film som viser hvordan de var kledd, hva de var interessert i. Det er klart de vet jo at film bare er en tolkning, men likevel så kan det hjelpe dem å gi dem bilder på hvordan ting var da, så det kan bli lettere for dem å feste knagger, å ta referanser senere (i2).

Informant 2 peker på at filmen har et “bakteppe” som speiler tiden de levde i, hvordan de bodde, bekledding og utfordringer de hadde. På samme måte som informant 2, knytter også de andre det visuelle i filmen som et positivt supplement til fagstoffet. De påpeker at det visuelle vil gi et mer helhetlig inntrykk av den aktuelle tiden. Informant 3 påpeker at filmen bidrar til et annet type narrativ enn det boka har forutsetning til å gjøre. Filmene kan for eksempel gi en spenningsoppbygging gjennom handling som utspiller seg gjennom lyd og bevegelser (i3). Dette har ikke læreboken forutsetning til å kunne levere. Informant 3 nevner også at det blir satt “...en kontekst rundt det som skal formidles”. Både informant 2 og 3 bruker ordet “knagger” når de snakker om elevenes læring gjennom de visuelle bildene. På oppfølgingsspørsmål på hva som legges i ordet “knagger”, utdyper de at filmene gir elevene muligheten til å plassere den teoretiske kunnskapen de har lært inn i en sammenheng.

Boka kan fortelle om hendelsesforløp og beskrive situasjonen og sammenhenger, men elevene trenger bilder å støtte seg på for å forestille seg hendelsene i hodet (i2).

Informant 3 forteller at det kan være vanskelig å beskrive fjerntliggende geografiske områder med ord. Han påpeker at ved å benytte filmklipp kan du levendegjøre og gi elevene en viss grad av tilstedeværelse i et historisk område.

...så er det jo det å vise det som vi ikke har tilgang til ellers. For eksempel har vi jo hatt om Egypt og det er jo noe som vi ikke har tilgang til. Vi kan jo ikke dra til Egypt, vi kan ikke se oldtidens Egypt, så da å ha filmklipp for å vise hvordan det var gjør det tilgjengelig (i3).

Både Informant 1, Informant 4 og Informant 5 er inne på det historisk-empatiske når de beskriver filmens styrker sammenlignet med læreboka. Informant 4 påpeker at der det er passende, så blir det ofte brukt beretninger fra mennesker som har opplevd historiske hendelser. Eksempelvis nevnes andre verdenskrig og Holocaust. Personlige skildringer fra de

som har opplevd masseutryddelsene har en virkeliggjørende effekt på elevene og fenger dem, sier informanten. Informanten 5 er også inne på en historisk empati, men vektlegger det å utfordre elevenes refleksjoner rundt perspektiver. Informanten snakker også om styrken ved å “...bli kjent med karakterene, valgene de måtte ta og utfordringene de sto ovenfor” (i5). Hen snakker om å utfordre elevene til å innta ulike perspektiver:

Ta Max Manus da. Det er jo en slags heltefortelling som er fortalt fra en persons synsvinkel. I filmen er vi jo med på en sterk emosjonell reise og får oppleve Manus sitt hat mot opposisjonen. Hva hvis det hadde vært en av de andre i filmen? Hvordan ville den ha sett ut da? Hva hvis det hadde vært den tyske generalen sin synsvinkel? Jeg har trua på å ta med elevene i disse diskusjonene i etterkant og det lar seg lettere gjøre når vi har blitt kjent med karakterene gjennom filmen (i5).

Både Informant 5 og Informant 1 snakker mye om “reisen” filmen tar elevene med på. Dette utdypes, av informant 1, som en reise i historiske personers liv og at vi får erfart historien gjennom deres øyne og være med på. Informant 1 kobler elevenes engasjement til at det audiovisuelle i filmen spiller på elevenes følelser og dermed lar dem leve seg inn i handlingen:

Jeg ønsker jo å skape engasjerte elever, og den audiovisuelle fremvisningen spiller på følelsesregisteret til seerne. Gjennom historien som formidles i filmen kan elevene leve seg inn i handlingen. De kan være tilskuere til romantikk, konflikt, oppturer og nedturer. De får være med inn i livene til personene og se hvorfor ting ble som det ble. Det er spennende å se på hvordan elevene kan la seg provosere og engasjere gjennom film (i1).

...når vi lever oss inn i en film blir vi jo engasjert eh, læreboka kan jo aldri konkurrere med filmen når det kommer til elevenes engasjement (i1).

Informanten beskriver at dette engasjementet viser seg utover selve filmfremvisningen og over i det videre arbeidet med temaet. Tanken om at engasjement og aktivitet henger sammen, støttes av Informant 5. Informant 5 forteller at filmer som ikke engasjerer elevgruppa kan påvirke aktiviteten i etterkant og opplever at elevene kan bli veldig passive deltakere under filmfremvisningen.

Da risikerer jeg å ha brukt mye tid på å se en film som elevene ikke egentlig har fått med seg (i5).

To av informantene brukte ordet motivasjon for læring som bakgrunn for filmfremvisning. Det ble lite utdypet, utover at filmen bidrar til å "... skape motivasjon for læring" (i1). Informant 4 derimot omtaler det som en motiverende faktor for elevene å få gjøre noe annet enn det de gjør i fagene ellers og refererer til at mange fag fortsatt er veldig lærebokstyrt. Likevel kobler Informant 4 motivasjon opp mot å skape nysgjerrighet og interesse for temaet. Ordene engasjement og interesse blir trukket frem av alle informantene. De forklarer hensikten med filmbruk med å "skape interesse" eller å "skape engasjement".

Ønsket om å skape tilpasset opplæring fremkommer også tydelig i tabellens oppsummering. I samspill med ulike måter å lære på, ser vi også at tilpasset opplæring blir nevnt av tre av informantene. Informant 2 forteller at "...filmen favner alle, både sterke og svake elever", og følger dette opp med å snakke om egne erfaringer som tilsier at elevene stiller med et mer likt kunnskapsgrunnlag etter filmfremvisningen. Informant 3 nevner ulike læringsstiler tre ganger når hen forteller om hva hen ønsker å oppnå med bruk av film i klasserommet. Tre av fem informanter vektlegger at filmen ivaretar ulike læringsstiler, mens kun to av informantene snakker spesifikt om at filmen bidrar til variasjon eller "avbrekk" i lærebokundervisningen. Disse tre tilbakemeldingene kan likevel sees i sammenheng med variasjon, ettersom vektlegging av ulike læringsstiler bidrar til å skape variasjon i undervisningen. Informanten forteller at elevene lærer på ulike måter og forteller at både det auditive og det visuelle i filmen bidrar til å gi variasjon i læringen, men også som hjelp til å sortere informasjon.

De som er auditiv har bedre utbytte av det auditive og det visuelle. Samtidig for å ivareta de som ikke er sterke lesere og de som kanskje har vanskeligheter for å sortere informasjon (i3).

... også for å ivareta de forskjellige læringsstilene i klasserommet, der alle ikke har like godt utbytte av å lese det som tekst (i3).

På samme måte nevner også informant 4 at det audiovisuelle ved filmen kan favne flere og trekker spesifikt frem språksvake elever.

Flertallet av elevene på min skole er minoritetsspråklige og har et svakt ordforråd. Når jeg viser videoklipp så lærer de gjennom flere sanser og det blir satt en visuell kontekst rundt det som formidles (i4).

Det er interessant å se at de tre lærerne som jobber på mellomtrinnet vektlegger felleskapsopplevelsen rundt film og vier dette stor plass i besvarelsene sine, mens ingen av lærerne som jobber på ungdomstrinnet nevner dette “Da kan du gå litt dypere inn i fagstoffet og se nærmere på ting sammen og alle forstår hva vi snakker om, hvis det gir noe mening. Alle har delt den samme erfaringen rundt filmen” (i1). Informant 1, 3 og 5 vektlegger at filmen skaper et felles referansegrunnlag for klassesamtale fordi elevene deler samme erfaring. De fremhever også at alle elever vil ha større forutsetning for å være aktive i samtaler og diskusjoner i etterkant av filmen. Også Informant 4 trekker frem samtalen når hen snakker om det hen ønsker å oppnå med å vise film. Begge vektlegger at elevene har større forutsetning til å bidra i en samtale etter å ha sett filmen. Informant 4 trekker frem at også de svakeste elevene vil kunne bidra i samtalen ved at “...de kan trekke frem noe de har sett i filmen, eller hva de tenker og mener om filmen”. Informant 1 snakker om elevenes engasjement som drivkraft til å delta i samtalene.

Tre av informantene sier at de også bruker film som ren underholdning, uten at læringsinnholdet er vektlagt. Ved inngangen til dette studiet hadde jeg en forutinntatt tanke om at lærerne på mellomtrinnet i større grad bruker film som underholdning eller pauseaktivitet, enn det lærerne på ungdomstrinnet gjør. De to informantene som sier at de ikke bruker film i undervisningen begrunner dette på ulike måter. Informant 5 forteller at hen ikke kan komme på å noen ganger ha vist film til klassen, uten at det foreligger et læringsformål, mens informant 4 forteller at det sjelden er tid til å se på film kun for underholdningens skyld. Informanten sier at slik filmbruk i skolen kan risikere å konkurrere ut mye av det sosiale som skjer i skolen. Informanten sier at matpauser er fine anledninger til å sette seg ned å delta i samtaler med barna i klasserommet. Informant 4 har vist film for underholdningens skyld i klasserommet før, men understreker at dette ikke lengre er en del av praksis. Tre informanter sier at de bruker film uten at det trenger å være for undervisningsformål. En av informantene understreker derimot at han foretrekker å velge filmer som “...kan knyttes til noe samfunnsfaglig” (i2). Begge de to andre informantene (i1 og i3) sier at de bruker film ved fravær, under matpause og som underholdning før jul. Det er interessant å se at informant 1 trekker frem andre sider ved filmbruk, enn de andre informantene:

Men det kan også være filmer som tar opp noe som engasjerer oss som klasse. For eksempel hmm, ting som skjer rundt oss i samfunnet akkurat nå, som vi ikke lærer om på skolen, men synes er spennende. Det kan være følelser, vennskap. Da kan man se filmer som er aktuell for oss selv om at det ikke er helt relevant for det vi jobber med i faget der og da (i1).

4.1.2 Hva vektlegges i filmvalget?

I dette delkapitlet er det via spørsmål 4 og 5 i intervjuguiden (vedlegg 1) ønskelig å se på hva informantene vektlegger når de velger film, samt hvilke tanker de har om hvor riktig den historiske fremstillingen i filmen er. Tanken bak disse spørsmålene er å få størst mulig innsikt i hva lærerne ønsker å oppnå gjennom filmfremvisningen i klasserommet. Flere interessante funn dukket opp når informantene skulle svare på hva de vektlegger i filmvalgene sine. Disse funnene må ses opp mot hva som er viktig for informantene når de bruker film som læremiddel i undervisningen. Her svarer informantene at filmer som kan vekke interesse, engasjere og fange oppmerksomheten er viktige for dem. Utover dette er det noen forskjeller i hva informantene vektlegger når de velger film.

For informant 1 vektlegges filmer som skaper diskusjoner, engasjement, spiller på følelser og provoserer. Informanten snakker om at det kan være en utfordring å finne filmer som passer seg å vise frem i klassen. På digitale læringsplattformer finnes det et utvalg av filmer som er alderstilpasset og spesifikt plukket ut til ulike emner og temaer. Det er en fordel at disse dekker kompetansemålene i læreplanen, men informanten erfarer at de ikke lykkes i å vekke den samme interessen som filmklipp og spillefilmer gjør.

Jeg opplever at mange av de klippene du finner på Salaby og cdu.skolen kan bli litt kjedelige og virke barnslige for mange av elevene. De fenger mer enn å lese, men skaper ikke et stort engasjement (i1).

Informanten er den eneste som flere ganger i løpet av dette spørsmålet kommer tilbake til lærerens rolle i å skape engasjement rundt filmen, og sier at: “Så filmen alene, som jeg sa i sted, står ikke, du er avhengig av å gjøre noe selv som lærer, rundt det å bruke filmen i undervisningen” (i1).

Informant 3 påpeker at det er viktig å finne filmmateriale som er tilpasset aldersgruppen den skal vises for. I det å være tilpasset legger han to elementer. Det ene er aldersgrensen på filmen i forhold til elevenes alder. Selv om aldersgrensen er innenfor, så betyr det ikke nødvendigvis at det er greit å vise filmen. Det vil være individuelle forskjeller på hva elevene er mottakelig for, for eksempel i forhold til voldelige scener. Derfor påpeker han at det er en fordel å ha god kjennskap til enkeltelevne i klassen før filmvalget tas. Det andre momentet er at filmen må treffe sin rette aldersgruppe i forhold til presentasjonsformen på filmen. Filmen som presenteres må være forståelig for elevene, da det er en forutsetning for å klare å holde på elevenes oppmerksomhet gjennom filmen. Informanten forteller at det dessverre er spesielt faktabaserte filmer som ofte er produsert for et litt mer voksent publikum. Han klipper derfor ofte filmen sammen selv, slik at både språk og tempo i filmen er litt mer tilpasset aldersgruppen den skal vises det til.

Informant 4 snakker om at tiden setter rammene for hva som vises i klasserommet. Informanten, som jobber på ungdomstrinnet, forteller at det er mange filmer han kunne ha tenkt seg å vise frem i klassen, men at tidsbruken er en utfordring. Derfor brukes oftest filmklipp som er hentet fra YouTube: “Det gjør det jo lettere for meg å hente ut spesifikke hendelser jeg vil illustrere”, sier hen. På samme måte som at informant 4 snakket om å finne viktige essenser i filmklippene som blir vist, vektlegger også informant 5 at innholdet i filmen må være relevant for det elevene skal lære. Hen snakker om filmer som kan trekke frem sammenhenger og perspektiver, uten at det nødvendigvis er hovedpersonen i filmen som er viktig. Hen uttrykker: “I noen settinger kan hensikten være å studere kontekster, forløp, og sammenhenger, og da kan hovedpersonene være helt urelevante for det jeg vil formidle”. Hen underbygger dette med eksempler fra filmen *Patrioten*, der han ser på hovedpersonen som en historisk figur, som er urelevant for det han vil at elevene skal utforske i filmen.

Når det kommer til historisk korrekthet vektlegges det ulikt av informantene. Informant 2 er opptatt av at filmen som velges må fenge elevene, samtidig som at den er historisk korrekt. Informant 2 påpeker også at selv om filmen bygger på en oppdiktet historie med historiske feil, så kan filmen fortsatt ha en nytteverdi, så lenge feilene ikke står i veien for det elevene skal lære.

Jeg må balansere mellom, kan elevens synes at denne er interessant, hvor mye vil den bidra med å lære om temaet vi holder på med. Det er den balansen der. Så hvis det er en fin likevekt med at den kan være interessant og at den er historisk korrekt nok da,

ja, ja så blir den valgt (i2).

Informant 3 forteller at det er viktig for ham at filmen er historisk korrekt. Derfor bruker han tid på å sette seg inn i filmen på forhånd for å sikre at den gir en riktig fremstilling. De andre har en annen tilnærming til filmer med historiske feil. Flere av informantene snakker om at det ikke nødvendigvis er behov for at alt i filmen er historisk korrekt, for å få frem det de ønsker. Informant 4 forteller at han har en bevissthet rundt filmens troverdighet, fordi det påvirker hvordan filmen legges frem og hvordan det jobbes med filmen.

Og da tenker jeg at det er greit at ikke alt i en film er helt historisk korrekt, men da kan jeg heller ikke presentere filmen som det. Da synes jeg det er greit å poengtere at her kommer det til å se sånn og sånn og sånn, men da velger jeg den filmen på grunn av at det er noen andre poeng i filmen, som er det skal vi se på. Dette skal vi studere mere, eller dette skal vi snakke om. Og da vet ofte ungene det på forhånd da... (i4).

4.1.3 Oppsummering

Mange faktorer ble lagt til grunn for filmfremvisning. Alle informantene påpeker at det visuelle og audiovisuelle er filmens styrke, og er en av grunnene til at de bruker film som læremiddel i historiefaget. Med unntak av den unisone enigheten rundt det visuelle, så varierer det en del på hva de forskjellige informantene nevner som grunner til filmbruk i undervisningen. Det fremkommer derimot ingen motsetninger mellom informantene i deres begrunnelser, med unntak av vektleggingen av filmens historiske korrekthet. Det er bare en av informantene som direkte påpeker at filmen må være historisk korrekt. Fra tre av informantene kommer det tydelig frem i undersøkelsen at det er bra å ha filmen som en felles opplevelse. Elevene vil da få et felles referansegrunnlag, og det blir da lettere å engasjere flere elever i den faglige diskusjonen i ettertid. Tre av de andre informantene påpeker at filmen favner alle, selv om elevene er på forskjellig nivå med tanke på både lesing, skriving og ordforråd. Fire av de fem informantene nevnte at filmen ivaretar flere lærestiler, noe som igjen kan sees på som en variasjon i undervisningen, men også kobles opp mot tilpasset opplæring av flere informanter. Tre av fem tilbakemeldinger fra informantene påpekte at filmen gir en mer helhetlig forståelse for den historiske tiden, enn det læreboka klarte å utdype. Når det gjelder lærebokens bidrag i forhold til film, så er samtlige informanter enige i at filmen er et supplement til lærebøkene.

Når det gjelder valg av film til undervisningen, så er alle informantene enige i at filmen må vekke interesse og engasjere. Når film skal velges påpeker to av informantene at alderskategori må hensyntas. Det gjelder med tanke på modenhet til elever, i forhold til type filmvalg og at type film ikke er produsert for et mer voksent publikum. Det kan medføre at elevene ikke henger med og mister interessen for filmen. Jeg synes det er verdt å merke seg at den ene informanten flere ganger påpekte, at utbyttet av filmen er helt avhengig av hvordan læreren legger opp undervisningen rundt filmen.

4.2 Hvordan brukes film i undervisningen?

I dette delkapitlet skal jeg legge frem funn som kan svare på det andre forskningsspørsmålet: "Hvordan jobber lærere med filmen i forkant, underveis og i etterkant av filmfremvisningen?". Med det som utgangspunkt vil dette delkapitlet se på spørsmålene 7-14 i intervjuguiden (vedlegg 1). Spørsmål 7 tar for seg hvordan filmen brukes, mens spørsmål 8 har som hensikt å finne ut hvordan lærerne jobber for å øke læringsutbyttet. I spørsmål 9-12 har jeg lagt vekt på å finne ut hvordan det jobbes med filmen i forkant og underveis i filmfremvisningen og hva slags etterarbeid som gjøres. Spørsmål 13 har som hensikt å finne ut om det jobbes med kildekritisk tenkning og hvordan dette gjøres. I spørsmål 14 ønsker jeg konkret å finne ut hva som gjøres for å aktivisere elevene gjennom bruk av film. Spørsmålsstillingen og informantenes svar på de ulike spørsmålene går litt over i hverandre. Fordelen slik jeg ser det, er at dette i sin helhet gir større dybde og bredde på informantenes svar.

Når det gjelder bruk av film i undervisningen, så er det en tilbakevendende kommentar fra alle informantene, at en stor utfordring er tidsbruken når de skal bruke hele spillefilmer i undervisningen. Tidsutfordringene dukker opp som et vedheng på flere av de forskjellige besvarelsene. Skal man få tilstrekkelig utbytte av filmbruk i historieundervisningen tar det mye tid i forberedelser og gjennomføring. Derfor beskriver informantene at valg av film må avveies ut i fra hvilken nytteverdi den har og hva den kan bidra med. Alle informantene forteller likevel at de benytter seg av spillefilm i undervisningen, men at de i større grad benytter filmklipp.

Alle informantene sier at de oftest bruker film underveis eller mot slutten av et tema. Dette argumenterer de med at elevene må besitte en viss bakgrunnsinformasjon for å kunne trekke ut læringspotensialet som ligger i filmen. Informant 3 påpeker at hvis filmen kommer for

tidlig i undervisningen, uten at elevene har nok forkunnskap, vil takten i filmen kunne bli for stor og elevene får ikke tilstrekkelig sammenheng og læringsutbytte av filmen. Tre av de fem informantene snakker om at korte filmklipp kan bidra som interessevekkere i oppstarten av et tema. Informant 1 understreker at dette er en fin måte å hente frem elevenes forkunnskaper rundt temaet. Som informant 1 sier:

Nå har vi jo lært om Vikingtiden, og da startet jeg opp med å sette på et YouTube-klipp fra serien Vikings. Det er lagt til musikk til klippet og viser angrepet på Lindisfarne. Det er oppstarten til vikingtiden, så jeg syntes det passet godt. ... også for å vise hvordan vikingene gikk frem, hente frem forkunnskaper og for å skape spenning rundt temaet var det en god inngang. Litt voldsomt klipp, men det lyktes med å skape interesse (i1).

Når det kommer til hva informantene gjør for å øke læringsutbyttet under filmfremvisningen, vektlegger samtlige forarbeidet og etterarbeidet. Det betyr ikke nødvendigvis at de unnlater å gjennomføre arbeid underveis i filmen, ettersom alle har erfaringer rundt å arbeide med filmen underveis. Det er interessant å se at alle informantene snakker om at filmen må plasseres innenfor noen didaktiske rammer som veileder elevene i læringsprosessen.

Jeg synes kanskje at filmen gir veldig lite, gir ungene veldig lite kunnskap da slik den står alene (i1).

4.2.1 Arbeid i forkant av filmfremvisning

Alle informantene har understreket at det er viktig med et teoretisk forarbeid før filmfremvisningen. Det påpekes også av alle, at forarbeidenes hensikt er å rette elevenes oppmerksomhet mot hva de skal se etter i filmen. Dette for å oppdage sammenhenger, belyse perspektiver og rette fokus på detaljer i filmen.

Alt det de lærer og alt det de ser må settes inn i et system. Så det er viktig at jeg på forhånd har bestemt meg for hva er det vi skal være på jakt etter i filmen her, og det må ungene vite hva er (i5).

Forarbeidet informantene beskriver handler om å jobbe for å sette elevene inn i en kontekst og å gi dem redskaper for å trekke mest mulig informasjon ut av filmen. Av alle informantene

er det kun informant 4 som beskriver en systematisk måte å drive forarbeid på. Informant 4, som tidligere fortalte at hen jobbet på en minoritetsspråklig skole, forteller at fokus på begreper som en del av forarbeidet la til rette for at elevene kunne sette bedre ord på observasjonene sine i filmen.

Ja da jobbet vi mye med begrepene på forhånd. Vi lagde tabeller der elevene skulle sette inn ord og lage forklaring. Forklaringer, ja vi kalte det for ekspertord. Senere brukte vi disse ordene aktivt gjennom blant annet spill. Vi brukte ordene til å spille alias (i4).

Alle informantene beskriver lærerstyrte samtaler i forkant av filmen, der blant annet komplekse forhold i filmen avklares, slik at elevene skal være bedre rustet til å forstå innholdet. Informant 3 legger ofte opp til åpne “grublespørsmål” som skal gjennomføres i grupper, der hensikten er å løfte frem noen problemstillinger som eleven kan reflektere rundt, og vil få svar på i filmen. Informant 2 forteller at det fungerer godt å vise elevene traileren, før selve filmfremvisningen. Det vil gi rom for å koble på filmen sammen med den teoretiske kunnskapen elevene besitter.

4.2.2 Arbeid underveis i filmen

Når vi her snakker om underveisarbeid, er det snakk om aktiviteter eller oppdrag som foregår underveis i filmfremvisningen. I tabellen nedenfor er typiske aktiviteter nevnt, opp mot informantene som benytter dem.

Aktivitet	Informant
Arbeidsark som skal besvares underveis i filmen.	i1, i2, i3, i4, i5
Lærerstyrte samtaler underveis i filmen.	i1, i4
Legger opp til pauser under filmen.	i1, i4
Frie notater underveis i filmen.	i2

Alle informantene forteller at elevene på forhånd er satt inn i en kontekst rundt den aktuelle filmen som skal vises. Det kommer spesielt frem i svarene til informant 1, 4 og 5 at elevene med fordel kan få små oppdrag under selve filmfremvisningen, for at de skal få mest mulig

utbytte av den. Informantene sier at de ikke nødvendigvis gjennomfører underveisarbeidet på samme måte hver gang, det kan variere ut fra hvilken film de skal se og hva de ønsker elevene skal få ut av filmen.

Alle informantene forteller at de har god erfaring med å gi elevene arbeidsark som skal fylles ut underveis i filmen. Spørsmålene som elevene får i disse arbeidsarkene varierer ut fra hva informanten vil at de skal rette fokus mot. Informantene beskriver i hovedsak to ulike spørsmålsstillinger de benytter: Direkte spørsmålsstilling til episoder i filmen, eller at elevene noterer refleksjoner rundt ulike momenter i filmen. Disse momentene er forhåndsdefinert av læreren, og vil gi et felles utgangspunkt for å skape gode gruppediskusjoner i ettertid.

Da vil jo alle ha noe å bidra med når vi diskuterer filmen i etterkant. Min erfaring er at de sterkeste elevene kanskje får til det her i større grad selv, men dem svakeste elevene trenger hjelp til å sette ting i system. Derfor tror jeg det er lurt å gi dem slike oppgaver (i4).

Informantene beskriver ulike måter de gjennomfører slike arbeidsark på. Noen av informantene legger opp til pauser for å sikre at elevene får tid til å gjøre refleksjoner, uten at de går glipp av filmens innhold. Informant 2 og 3 er imidlertid skeptiske til å legge opp til for mye arbeid underveis i filmen. Mens informant 2 mener at for stort fokus på underveisarbeid kan bidra til at elevene mister tråden i filmen, er informant 3 litt todelt. På den ene siden er hen veldig opptatt av at underveisarbeid kan stykke opp filmen og ta bort noe av "filmgløden". På den andre siden nevner hen også at dette arbeidet kan holde elevene "skjerpet" gjennom filmen, før hen til slutt gjør en slags oppsummering med: "Det er vel en slags balansegang". Det er interessant å merke seg at begge informantene, til tross for litt skepsis til avbrytelser underveis i filmen, forteller at de har god erfaring med bruk av slike arbeidsark. Informant 2 forteller også at utarbeidelse og bruk av slike arbeidsark er tidkrevende og må vurderes opp mot nytteverdien.

Både informant 1 og 4 forteller at de ofte stopper opp filmen for å påpeke eller veilede elevene inn på sammenhenger de vil at elevene skal oppdage. Begge forteller at dette kan være verdifullt for å sikre at alle elevene får med seg viktige momenter, men at det ikke må brukes for mye. Som informant 4 sier:

Da sier elevene fra. De liker ikke at filmen avbrytes. Det kan jo også være et tegn på for dårlig forarbeid at jeg må pause filmen for å påpeke ting for ungene, det hadde jo kanskje vært unødvendig hvis vi hadde satt oss godt nok inn på forhånd. Så kan det hende at min iver tar litt over noen ganger også (i4).

Informant 2 understreker at arbeidsarkene ikke nødvendigvis trenger å ha en styrt spørsmålsstilling. Hen forteller at det noen ganger kan være nyttig å gi elevene frihet til å ta notater selv under filmfremvisningen. Da mener informanten at det ikke er behov for å stille like mange krav til hva som skal noteres ned. Dette gir elevene rom til å skrive hva de finner bemerkelsesverdig, eller det kan dreie seg om spørsmål rundt selve handlingen eller ord og uttrykk. Her forteller informanten at det ofte dukker opp ting elevene legger merke til og nye spørsmål som han selv på forhånd ikke hadde tenkt over. Informanten sier også at det er stor variasjon i hva, og om elevene benytter seg av denne muligheten til å ta notater.

4.2.3 Arbeid i etterkant av filmfremvisning

Informant 3 skriver at “Det er viktig med etterarbeid hvis du ønsker at elevene skal få noe ut av filmen, annet enn underholdning”. Når det kommer til etterarbeid er det diskusjonen i klasserommet som løftes frem av alle informantene. Informant 1 og 4 skriver at arbeidsarket elevene jobbet med gjennom selve filmfremvisningen gir et godt underlag for samtalen i etterkant av filmen.

Informant 5 mener at det er i denne delen av undervisningen elevene kan veiledes til å sette filmen inn i en teoretisk sammenheng, og at det kan gjøres på flere måter, men at samtalen er viktig. Her veksler informanten mellom fortellinger fra filmene Max Manus og Saving Private Ryan. Hen forteller om en positiv erfaring rundt arbeidet med filmen “Saving Private Ryan”. Han beskriver at elevene tok notater over historiske hendelser underveis i filmen. I etterkant skulle elevene finne pålitelige kilder til et forskningsarbeid på Omaha Beach. Forskningsarbeidet inkluderte å analysere filmens nøyaktighet og diskutere hvordan filmen skildrer denne dagen og selve krigen. Avslutningsvis skulle elevene reflektere rundt filmens budskap. Det er interessant å se på rekkefølgen i dette arbeidet.

Informant 1 og informant 4 løfter også diskusjonen som sentral i etterarbeidet. “Det er der vi får retta søkelyset mot det vi vil at ungene skal oppdage... retta blikket mot hvorfor ting har blitt som de har blitt ehm løfta diskusjonen utover de snevre bildene vi så på skjermen” (i1).

Informant 4 viser flere ganger til et tverrfaglig prosjekt rundt filmen Anne Franks dagbok på 7. trinn. Elevene hadde lest boka og så sett filmen i norskfaget, mens det teoretiske rammeverket ble lagt i samfunnsfagstimene. Som avsluttende produkt på arbeidet skulle elevene skrive en fagtekst om Holocaust, der informasjon om de virkelighetsnære erfaringene til Anne Frank skulle settes inn i et teoretisk rammeverk der elevene skulle hente inn mer informasjon om jødeforfølgelsene. I siste del av oppgaven skulle elevene reflektere over konsekvensene av Holocaust og i den forbindelse se nærmere på antisemittisme og hat i dagens samfunn og reflektere over hvilke konsekvenser det kan føre til. “De måtte jo tenke litt selv her, men samtidig ut ifra det vi hadde lært. Mange gode refleksjoner, også til fangeleirene i Nord Korea” (i4).

Både informant 2 og 3 påpeker at etterarbeid er viktig, men må ikke være så omfattende at det ødelegger selve filmopplevelsen. Begge påpeker at det er nødvendig med en balanse mellom å stille gode spørsmål og ikke miste elevenes interesse.

Det må ikke være for mye. Da gidder ikke elevene å sette seg med det. Du ødelegger på en måte, du risikerer å ødelegge filmopplevelsen også, hvis du overdriver det, tenker nå jeg da. Så du må liksom finne en fin balanse. Gode spørsmål, men ikke for mange (i2).

4.2.4 Kildekritisk tenkning

På spørsmål om informantene jobber for å synliggjøre kritisk tenkning rundt film, var det mange famlende besvarelser fra flere av informantene, og det krevde flere oppfølgingsspørsmål for å få et bilde av deres praksis. Alle informantene forteller at det er viktig å jobbe med kritisk tenkning i klasserommene. Både informant 1 og 3 snakker utdypende om hvor stort behov det er for elevene å vurdere og kvalitetssikre kilder i et samfunn der vi blir eksponert for mye informasjon fra forskjellige sosiale medier. Selv om alle vektlegger at arbeid med kritisk tenkning er viktig, er det interessant å se at det kun er informant 5 som forteller at han jobber bevisst med dette. Hen viser til eksempel fra filmen “Saving private Ryan” der fokuset ble rettet mot å studere filmens innhold opp mot troverdige kilder. De andre informantene retter et kritisk blikk mot egen praksis. Nedenfor refererer jeg til de andre informantenes utsagn knyttet til eget arbeid med kritisk tenkning:

i1: “...vi jobber nok for lite med dette”. “...der har jeg litt forbedringspotensiale”.

i2: “Nei. Jeg har ikke noen faste rutiner på det”.

i3: “Nei. Jeg tenker nok at de er litt for unge. Det er nok noe som man skulle ha gjort i litt større grad”.

i4: “... men vi jobber ikke systematisk med det nei. Det har jeg egentlig trua på og er noe vi i større grad bør gjøre”.

Alle informantene har allerede svart at det er viktig å jobbe med kritisk tenkning når det kommer til filmfremvisning i historie. Derfor er det et sprik mellom dette og deres praksis. På oppfølgingsspørsmål om informantene kan svare på hva som gjør at de ikke jobber mer med kritisk tenkning knyttet til filmen og filmens fremstilling av historien, forteller alle informantene, med unntak av i3, at det ofte handler om tidsbruk. Informant 4 sier at:

Ofte føler jeg at vi har flere mål vi skal nå enn tilgjengelig tid. Filmen blir brukt som et hjelpemiddel til å dekke de historiske læremålene, så blir de kildekritiske ferdighetene ofte glemt fordi de også dekkes av andre fag (i4).

Informant 3 forklarer at en kombinasjon av tidsbruk og fokus på kompetansemålene gjør at hen ikke prioriterer å arbeide med kritisk tenkning.

Der er det selvfølgelig viktig for elevene å vite hvilken agenda de har de som har laget dette filmklippet. Men vi gir ikke noe stort fokus på dette i undervisningen, da er det kompetansemålene som er i fokus (i3).

4.2.5 Oppsummering

Det går igjen hos informantene at elevene må besitte tilstrekkelig teoretisk bakgrunn, for å kunne få best mulig læring ut fra filmen som vises. Kompliserte forhold i filmen bør avklares før selve visningen, dette for at elevene skal være bedre rustet til å forstå innholdet.

Informantene bruker som regel film midt i et undervisningsløp eller på slutten, men som Informant 5 viser i eksemplet fra filmen *Saving Private Ryan*, finnes det unntak. Tre av fem informanter påpeker at det kan være nyttig å vise noen virkningsfulle klipp ved oppstart av et tema. Dette for å vekke elevenes interesse og nysgjerrighet til temaet. Det må påpekes at to av informantene til tross for at de aktiverte elevene med arbeid rundt filmen, var opptatt av at filmen ikke skulle bli for oppstykket. Det måtte balanseres slik at ikke gleden med film uteble. Når det gjelder arbeid med filmen underveis i fremføringen, så ble det av

informantene ofte brukt to typer spørsmålsstillinger. Henholdsvis besvarelse på spørsmål som går direkte på filmen eller at elevene skal notere seg refleksjoner rundt handlingen i filmen. Alder og modenhet kan sette premissene for hvilken spørsmålsstilling man velger. Besvarelse på spørsmål og refleksjoner fra filmen kan gi et felles utgangspunkt for etterarbeid av filmen og skape gode gruppediskusjoner. Det blir også nevnt av den ene informanten at han har delt ut ark, hvor elevene står fritt til å skrive det de vil. Intensjonen er å få elevene til å skrive ned spørsmål de har til selve handlingen eller ord og uttrykk som de ikke forstår fra filmen. Det kan være at informanten som er voksen, ikke klarer å se at noen sammenhenger, ord og uttrykk i filmen kan være komplekse å tolke fra en yngre elevs synspunkt. En gjennomgangstone i flere av besvarelsene uavhengig av spørsmål, er at alle informantene nevner utfordringer rundt at bruken av film i undervisningen er tidkrevende.

Med tanke på at temaet kildekritisk tenkning er omtalt i læreplanen, så er tilbakemeldingene fra informantene noe overraskende. Med unntak av en informant så har ingen av de andre informantene vektlagt dette hos elevene. De innser viktigheten av temaet, og oppgir forskjellige begrunnelser for dette. Noen mener at elevene virker litt for unge, mens de fleste oppgir at de har dårlig samvittighet for at de ikke har fokusert nok på dette, og begrunner dette med tidsbruk og at det blir glemt.

4.3 Hvilke prinsipper for god praksis med bruk av film i historieundervisningen kan vi utlede av informantenes positive og negative erfaringer?

I dette kapitlet redegjør informantene for sine erfaringer rundt bruk av film i historieundervisningen, samtidig som de belyser hvordan de oppfatter elevenes opplevelse av filmbruk i historieundervisningen. Ved å forstå hva lærere bør være oppmerksomme på, kan vi bedre forstå hvilke faktorer som påvirker deres valg og handlinger når de integrerer film i historieundervisningen. Dette kan gi et mer helhetlig bilde av lærernes tilnærming til bruk av film i klasserommet, og hvordan de legger til rette for en meningsfull læringsopplevelse for elevene. Her vil jeg derfor presentere funnene på spørsmål 15 -19 i intervjuguiden (vedlegg 1). Hva kan læreboka bidra med som filmen ikke kan? Har du positive erfaringer ved bruk av film? Har du negative erfaringer ved bruk av film i undervisningen? Hvordan oppfatter du elevenes opplevelse av bruk av film i undervisningen? Har du noe mer du vil tilføye innenfor dette temaet?

4.3.1 Erfaringer med bruk av film

Det er ikke overraskende at samtlige av informantene har positive erfaringer med bruk av film i historieundervisningen, ettersom det var en av mine forutsetninger for valg av informanter at de bruker film i historiefaget. Det er gjennomgående i alle intervjuene at det trekkes frem mange konkrete beskrivelser på undervisningsopplegg der informanten har opplevd et positivt resultat. Det som kan trekkes ut fra alle informantenes eksempler er to faktorer som er avgjørende for vellykket undervisning: Filmvalget og at filmen plasseres i et godt gjennomtenkt undervisningsopplegg. Alle informantene beskriver undervisning der selve filmvalget har skapt stort engasjement og gitt utspring i gode samtaler og aktive elever i etterkant av arbeidet.

Finner du riktig film, ja da så, da fungerer det ... klarer filmen å fange ungene så flyter resten bra (i2).

Hva gjør undervisningen vellykket ja? det spiller jo selvfølgelig en rolle at det fenger for det vil jo øke motivasjonen om å lære om emnet (i3).

Etter at vi så Saving Private Ryan i den forrige 9. klassen min, røy det på med verdenskrigfilmer på fritiden. Det ble nesten en greie. De fortalte om filmene og ville snakke med meg om filmene de hadde sett og hverandre. De drev å søkte på internett, sikkert litt tilfeldigheter, men interessen ble hvertfall vekt, langt utover det jeg hadde tenkt (i5).

Informant 2 forteller om erfaringer rundt "feil" filmvalg, altså filmer som ikke klarer å vekke elevenes engasjement. "Jeg viste Tretten dager. Den om Cubakrisen, ikke så god erfaring fordi den vart nok litt for voksen for elevene" (i2). Informanten forteller at det innholdsmessige i filmen ble så avansert at elevene ikke klarte å henge med på det som skjedde i filmen. Dette førte til lite aktivitet og det som informanten beskriver som "...kronglete samtaler..." i etterkant. Også informant 4 og 5 forteller at aktiviteten reduseres på grunn av at filmvalget ikke fenger elevene, men de snakker også om filmer og klipp der tempoet går for fort frem.

Mye av det du finner på digitale læringsplattformer er veldig tørt. Mye prating og kanskje bilder som flyr forbi underveis.... Det blir ofte for mye informasjon til at elevene klarer å henge med. De prøver for hardt liksom ... (i4).

... for eksempel når du skal jobbe med 2. verdenskrig er det bedre å se en god spillefilm for å få frem en hendelse, enn å se et klipp som skal prøve å få frem alt. Det synes elevene er gørrkjedelig... de har sjeldent lært veldig mye av det (i5).

Godt forberedte undervisningsopplegg vektlegges også av alle informantene. Informant 1 og Informant 2 snakker i tillegg om viktigheten av at læreren har sett filmen selv nylig, slik at det ligger til grunn for planleggingen av hvordan filmen skal brukes. Informant 1 snakker om undervisningsøkter der læreren går inn med en klar plan for hvordan filmen skal bidra til å nå læringsmålene, og at den er integrert i en helhet der det er jobbet godt med filmen på forhånd og i etterkant, slik at elevene kan få mest mulig utbytte av den.

Det som gjorde undervisningen vellykket var at jeg var godt forberedt, ikke bare spilte av filmen, men at jeg hadde en plan på hva jeg ville oppnå. Hadde planlagt det som om det var en helt vanlig undervisningsøkt. Der jeg tenkte læremål, der jeg tenkte gjennom forarbeid som vi snakket om, underveisarbeid og etterarbeid. Det er de øktene jeg sitter igjen med, at her fikk vi gode samtaler etterpå, eller, oi, der oppdaget ungene noe. Det er de som sitter igjen som slike positive erfaringer. De som er godt forberedt (i1).

Tilbakemeldingene avslører at informantene har en felles oppfattelse av at filmen er et supplement til den teoretiske læringen. Informant 1, 2 og 4 snakker om at filmens formål er underholdning og at den ikke er laget for opplæring. De snakker om at filmen alene ikke vil dekke kompetansemål og læringsmål.

Filmene kan ikke bære alene, den må være et supplement. Og skal du føle at det skal lykkes så må det være et tett samarbeid i filmen og det man jobber med på skolen. Og da tenker jeg ikke nødvendigvis på for og etterarbeidet, men det at man snakker mye om det som kommer frem i filmen (i2).

Det er jo helheten og hvordan filmen passer inn i det som er avgjørende for hva elevene får ut av det. Det må jo ligge et godt teoretisk arbeid her...(i3).

Jo flere elementer som er gjenkjennbart i filmen, jo mer tror jeg elevene får ut fra den (i4).

Mens Informant, 1,2 og 4 snakker om at det informasjonen i læreboka er mer tilgjengelig, lettvinnt og trygt (i form av at den dekker opplæringsmålene), vektlegger Informant 3 og 5 at lærebokas styrke er at den gir større kontroll over informasjonen elevene får. Begge sier at elevene lettere kan gå inn i fagstoffet og hente ut informasjon fra ulike steder. Informant 5 snakker om at elevene får større tidsmessig frihet gjennom læreboka og kobler dette til å hente ut informasjon til prosjektarbeid og fordypning i ulike hendelser. Informant 3 snakker om at informasjonen i læreboka blir mer tilgjengelig:

Det er jo det at en film blir veldig kronologisk, mens i en lærebok kan du med å bruke overblikk hente informasjon som du har bruk for fra forskjellige deler enkelt og tilgjengelig. Det er enklere å sortere informasjon når du har det visuelt nedskrevet med illustrasjoner (i3).

Informantene påpeker at de har flere negative erfaringer ved bruk av film i undervisningen. Informant 2 sier: “er helt opplagt at hvis du viser filmen for filmens skyld, vil det være lite produktivt for elevene. Dette sammen med at du viser en dårlig film i forhold til emnet vil påvirke elevenes læring”. Alle informantene påpeker at det er en forutsetning at du har en plan bak undervisningen, og er godt forberedt. Informant 1 forteller at det har vært ganger hvor det ikke er satt av nok tid til å få satt elevene inn i “*den riktige settingen*”, for å bruke informantens egne ord. Informanten nevner også at det er tatt en litt for lettvinnt løsning med å velge en gammel film som ble benyttet i undervisningen mange år tidligere. Det viser seg at filmen ikke er helt slik hen husket den, og det er en del scener som det burde vært brukt tid på og avklart med elevene på forhånd. Filmbruken blir et slags kompromiss med det teoretiske underlaget, som tross alt svarer til forventningene i læreplanen. Faren med tidsklemmen er at de går i slike “feller” beskriver informanten. Også Informant 4 forteller viser til eksempler der “tidsklemma” gjorde at det ikke ble gjort nok forarbeid.

Filmene ble alt for vanskelig og elevene hang seg mer opp i action scenene enn det som foregikk rundt. Da krevde det mye av meg for å hekte dem på i etterkant... da gikk vi tilbake i filmen for å se scener på nytt (i4).

Flere av informantene kommenterer at mangelen på tilstrekkelig tid og tilgjengelige filmer/filmklipp, gjør det vanskelig å se hele spillefilmer i klasserommet, men gjør det også vanskelig å få nok tid til å planlegge undervisningen med bruk av film (i2, i3 og i5). Både Informant 2, Informant 3 og Informant 5 forteller at det tar tid å finne spillefilmer som passer til det elevene skal lære. Informant 2 sier at det hjelper mye at læreren har personlig interesse for slike filmer, for da vil den ha en del referanser til ulike filmer. Også informant 5 synes at det er vanskelig å finne riktige klipp. Hen snakker om at det er et veldig stort utvalg, men med ulik kvalitet. Informantene mener at det kan være vanskelig og tidkrevende å orientere seg i alt innhold som ligger ut. Informant 3 derimot mener at det er lite tilgjengelig materiale når det kommer til filmer, spesielt filmer på norsk.

I utgangspunktet legges det for lite vekt på det og det er for lite materiell tilgjengelig for oss, og da er det spesielt med det som er, det er mye film og filmklipp og mange av dem er på engelsk. Norskspråklig innhold av høy kvalitet er sjeldent at man kommer over. Det varierer selvfølgelig med temaene (i3).

4.3.2 Informantens oppfattelse av elevenes opplevelse

Det er relevant å se på informantenes oppfattelse av elevenes opplevelse, fordi lærernes tilnærming til bruk av film i historieundervisningen kan påvirkes av deres forståelse av hvordan elevene reagerer på film som læremiddel. Det å forstå informantens perspektiv kan bidra til å identifisere ulike tilnærminger lærerne har til filmen.

Mye av intensjonene bak informantenes bruk av film i historieundervisningen har vi allerede hentet inn tidligere. Det er interessant å innhente en litt mer direkte tilbakemelding på hvordan informantene oppfatter elevenes opplevelse med bruk av film i undervisningen. Alle informantene opplever at elevene liker film som læremiddel i historiefaget. Det er to faktorer som kommer frem når informantene snakker om elevenes opplevelse rundt filmen: at filmen gir variasjon, og at filmen i større grad klarer å nå ut til elever som ikke ellers er faglig sterke.

Jeg tror de opplever det som et fint avbrekk. De liker å få informasjonen på en annen måte enn det skriftlige (i3).

Jeg opplever at elevene blir veldig positive når vi skal se film. Ikke nødvendigvis for at det er en pause fra skolearbeid, men fordi det er noe annet. Noe vi ikke gjør så ofte (i5).

Informant 1 og 3 snakker også om at de ser større grad av aktiv deltakelse fra de svakeste elevene i klassen, som informant 3 sier:

Det er en annen måte å lære på som favner så mange flere, enn mesteparten av undervisningen vi gjør i klasserommet. Så jeg opplever stort sett at de er ganske engasjert og positive (i1).

I mange klasses timer er det veldig ofte at de som er faglig sterk skinner sterkest, mens de som ikke har det samme faglige nivået har lett for å havne på utsiden. Når vi har sett video har jo klassen en felles forståelse for da har man sett det samme. Da ser jeg at de som ikke vanligvis deltar i like mye i timene, tar en mer aktiv rolle (i3).

Selv om alle informanter opplever at elevene liker å lære gjennom bruk av film, nevnes to faktorer som påvirker elevenes opplevelse av filmen. Det understrekes av to av informantene (i2 og i3) at filmen må engasjere elevene dersom de ikke skal bli passive deltakere i undervisningen. “Det kommer an på ehh det kan ikke bli for tørt, da melder elevene seg ut” (i2). Informant 3 sier noe av det samme: “...et god filmvalg er viktig for hvor mottakelig elevene er for å koble den opp mot det vi har lært ... Det vises veldig godt under selve fremvisningen, men også når elevene skal jobbe videre etterpå” (i3). Her er det interessant å se at Informant 4 mener at det er læreren som i størst mulig grad kan påvirke elevenes engasjement, og ikke filmvalget. Informant 4 snakker om at lærerens engasjement og inngang til undervisningen vil påvirke elevene.

Vi som lærere påvirker jo elevene. Vi skal ikke undervurdere hvor stor påvirkning vi kan ha på elevene. Vår engasjement i klasserommet påvirker elevenes engasjement. Dette gjelder ikke bare når det kommer til film... hvis du har fått elevene engasjert i temaet vi jobber med, så vil de også engasjere seg i filmen (i4).

Det er interessant å se at selv om informantene trekker frem noen ulike synspunkt som påvirker elevenes opplevelse, så forteller alle at konteksten rundt filmen kan være avgjørende for elevenes opplevelse av filmen. “Jeg opplever at den settingen du setter ungene inn i før du

setter på film er veldig avgjørende for hvordan de opplever denne filmen” (i1). Informant 2, mener at elevenes opplevelse avhenger av både arbeidet med det historiske temaet og med filmens kvalitet. I dette legger hen at filmen må engasjere: “Så hvorvidt de synes en film er bra, avhenger av filmkvaliteten og hvordan man har arbeidet med temaet ellers” (i2). Flere av informantene snakker om det teoretiske bakteppet påvirker elevenes opplevelse av filmen, mens andre snakker om hvordan det jobbes med filmen som en del av forarbeidet.

Elevene må forstå filmen for å like den. Noen ganger går filmen fort frem eller det skjer ting som elevene ikke henger med på. Ofte på grunn av at filmene er på engelsk og vi har snakket om temaet på norsk. Dette må inn i forarbeidet til filmen for at elevene skal forstå mest mulig (i5).

4.3.3 Oppsummering

Informantene ser filmen som et positivt bidrag til historieundervisningen. De presiserer at filmen nødvendigvis ikke kan være noe annet enn et supplement til det teoretiske undervisningsopplegget, da det er dette som er utarbeidet for å dekke kravene i læreplanen. Et godt undervisningsopplegg er når filmen blir brukt på en god måte, engasjerer og utfyller det teoretiske opplegget. For å oppnå dette er det essensielt med gode forberedelser. Det blir også påpekt at hvis man skal velge å vise en film, så må man sette av tilstrekkelig tid til forberedelse og arbeid rundt filmen. Flere av informantene kommer tilbake til det de kaller “tidsklemma” når det gjelder bruk av film i historieundervisningen. Det å vise hele spillefilmer tar i seg selv mye av tiden som skal brukes i et tema. I tillegg påpeker flere av informantene at det må settes av tilstrekkelig med tid til å få filmen integrert i et godt undervisningsopplegg. Når det gjelder valg av film blir det av flere informanter påpekt at filmen bør være engasjerende og ikke for kompleks. Forarbeidet med å sette filmen inn i den rette konteksten blir nevnt, slik at elevene forstår filmen opp mot temaet det arbeides med. Dette skaper de beste og mest engasjerende diskusjoner i etterkant av filmen, som en av informantene nevner. Informantene opplever at bruk av film i undervisningen også i større grad fanger opp de faglig svake elevene. Informantene oppfatter det slik at elevene ser på bruk av film i historien som et stort bidrag til variasjon i undervisningen. Hvis filmvalg utfyller det teoretiske og engasjerer, så ser de at det motiverer også ut i den teoretiske delen av undervisningsemnet.

5 Diskusjon

I dette delkapitlet skal jeg se på hva informantenes svar kan fortelle oss ut fra å studere likheter og forskjeller i besvarelsene. Samtidig vil jeg studere funnene i lys av teori og tidligere forskning, for å se om dette kan gi et svar på hva lærerne ønsker å oppnå gjennom bruk av film i undervisningen, hvordan de jobber med filmen og hvilke erfaringer de har gjort knyttet til bruken av film for å lære historie. Informantene kommer tilbake til mange av de samme temaene i de ulike delene av intervjuet. For å få mest mulig innsikt i hva lærerne ønsker å oppnå med filbruk i historieundervisningen, er det også nødvendig å se på hva de har svart på spørsmål om hva filmen kan bidra med, som læreboka ikke kan.

5.1 Hva ønsker lærerne å oppnå gjennom bruk av film i undervisningen?

I forkant av undersøkelsen hadde jeg en hypotese om at filmens visuelle konkretisering av fagstoffet, sammen med et ønske om å skape variasjon og engasjement ville ligge bak lærernes bruk av film i historiefaget. Funnene var derfor ikke veldig uventet, selv om det også har dukket opp noen uventede funn. Etter intervjuene sitter jeg igjen med et inntrykk av at film er en integrert del av alle mine informanters undervisning i historiefaget og at informantene har en klar oppfattelse av hvordan de mener filmen kan bidra til økt læringsutbytte.

Mange ulike faktorer ble trukket frem som filmens styrke og bidrag i klasserommet. Funnene er ikke ulike de vi så i Wagner sin studie. Det er interessant å se at vektleggelsen av det visuelle i filmen har stort fokus i Wagners studie (2018, s. 31). Dette sammen med filmens evne til å vekke engasjement og bidra til variasjon er også vektlagt sterkt i både hans og min studie.

5.1.1 Filmen uten faglig formål

Jeg vil starte med å se på hvordan film brukes utenfor undervisningssammenheng. Dette gir innsikt i informantenes generelle tilnærminger til filmen i klasserommet. For meg er det et noe uventet funn at kun tre av informanter sier at de bruker film som ren underholdning. Jeg hadde en forutinntatt tanke om at film i større grad ble brukt som belønning, i matpauser og ved fravær blant lærerne. Det å bruke filmen til andre formål enn læring trekkes frem positivt av informant 1 som sier at hen bruker film for å ta opp ting som engasjerer "oss" som klasse. Hen snakker ivrig om at filmen kan brukes for å ta opp aktuelle ting, og for å snakke om det som skjer i samfunnet rundt oss nå. Informanten mente også at det ligger mye potensial i

elevenes matpauser til å vise aktuelle filmklipp som opptar klassen, og at dette er veldig samlende for hele gruppa. Informanten forteller at det også er relasjonsbyggende fordi det lot hen få delta i samtaler med elevene og få innsikt i det som opptar dem. Dette er veldig motstridende til informant 4 sitt syn på filmbruk i matpauser. Informant 4 mener at filmbruk i matpauser gjør elevene mindre sosiale. Bruk av film i matpausen er i utgangspunktet et interessant tema, og avhenger av lærernes etiske syn på om dette er elevenes "fritid" eller om læreren kan legge føringer for faglig aktivitet i denne tiden. Hvorvidt det er mindre sosialt eller ikke, er en diskusjon i seg selv. Det er avhengig av hva man legger i det sosiale, om det er friprat blant elevene eller diskusjon rundt filmen i ettertid. Bruk av film i matpausen vil uansett kunne gi lærerne en mulighet til å få vist en hel spillefilm, selv om tidsrammen for det historiske temaet som det skal undervises i er litt begrenset. I sum vil dette kunne gi både læring og underholdning i matpausen.

Selv om Informant 1 utreder bruk av film i blant annet matpauser, kommer det frem at han unnskylder sin bruk av film, når den brukes som underholdning. Dette gjelder også informant 3 når han nølende forklarer at film blir en "billig" utvei ved mye sykdom blant lærere, eller når elevene er veldig urolige siste skoledag før jul. Da fungerer filmen som et middel som skaper ro, men også hygge, selv om filmen ikke har et faglig innhold. Informant 2 påpeker at dersom hen skal sette på en film for å "*få tiden til å gå*" foretrekker hen å sette på en film som er relatert til noe samfunnsfaglig. Dette kan bety at informanten verdsetter relevansen og engasjementet som filmen bidrar med, men at filmen primært har andre formål enn å være en integrert del av undervisning. Under gjennomføringen av intervjuet virket det som at Informant 2 og Informant 3 gir litt reserverte tilbakemelding på dette, og det kan skyldes dårlig samvittighet der filmen ikke brukes direkte i et integrert læringsformål. Ut ifra informantens svar kan jeg ikke konkludere med hva som ligger bak Informant 2 og Informant 3 sine unnskyldende svar. Stugu (1991, s. 138) sier at det kan være utfordrende at filmen fort kan bli en lettvinnt løsning for læreren og oppleves som et avbrekk for elevene. En antakelse jeg kan gjøre er at en løsere bruk av film kan oppfattes som dårligere praksis. Dersom en ser på oppfatningen til Informant 1, kan jo filmbruk være et virkemiddel som bygger inkludering og relasjoner i klasserommet og bidrar til gode samtaler i plenum. En mulig konklusjon ut i fra dette kan da være at det må være et balanseforhold i bruken av film, slik at den ikke opptar for mye tid til at den blir sett på som "irrelevant" av elevene, men at det samtidig ligger mye potensiale i bruken av film til andre formål enn undervisning.

5.1.2 Visualisere historiske hendelser og skape empati

Ett av de tydeligste mønstrene som fremkom i undersøkelsen, er ønsket om å visualisere historiske hendelser gjennom filmen. Dette forsterkes ved at informantene kommer tilbake til det visuelle ved filmen i flere deler av intervjuet. Det historiske bakteppet og innblikk i en annen tid som filmen gir, kommer spesielt godt frem i den delen av intervjuet der informantene skal svare på hva filmen kan bidra med som læreboka ikke kan. Det alle informantene trekker frem som historiske filmers styrke i klasserommet, er at de gir elevene tilgang og innsyn i en annerledes tid. Informantene i denne studien vektlegger i stor grad det historiske bakteppet filmen gir. Med historisk bakteppe, menes her en forståelse av den aktuelle tiden (situasjoner, klær, redskaper). Dette er det som oftest går igjen i informantenes svar, og i noen av intervjuene virker det å være dette filmen i hovedsak blir brukt til, altså det å gi elevene visuelle bilder de kan plassere den teoretiske kunnskapen inn i. En informant påpeker at det teoretiske innholdet i boka kan fortelle noe om et hendelsesforløp, beskrive sammenhenger og situasjoner, men eleven trenger bildene filmen gir til å støtte seg på for å forestille seg hendelsene i hodet. Dette støttes av Bøe og Knutsen (2012, s. 62) som mener at dette helhetsinntrykket vi får gjennom filmen ikke kan formidles gjennom en bok.

En av informantene sier at filmen konkretiserer faginnholdet for elevene gjennom den visuelle fremstillingen. Lyngsnes og Rismark (2020, s.104) forteller at konkretisering gjør at fagstoffet bringes nærmere eleven. I den forbindelse er det interessant å se at to av de andre informantene kobler det visuelle i filmen opp mot elevenes hukommelse. En av disse informantene kobler det visuelle i filmen opp mot at elevene husker fagstoffet bedre enn gjennom lesing eller muntlig fortelling. Dette sammenfaller godt med Wagner (2018, s. 31) sine funn, og med Stugu (1991, s.141) sin beskrivelse av at de visuelle representasjonene i film fester seg i minnet i større grad, enn ved en muntlig fortelling. Dette underbygges også av Harnes (2021) som mener at engasjement og motivasjon sammen med følelser og opplevelser knyttet til menneskene, gjør det lettere å huske innholdet som blir presentert.

I flere settinger gjennom intervjuene gir informantene tilbakemeldinger der det fremstår som at de prøver å appellere til elevenes følelser gjennom filmbruken. Dette fremkommer spesielt gjennom svarene fra Informant 1, 4 og 5, men også informant 2 og 3 er inne på dette. Ved å vurdere historien fra ulike karakterers synsvinkler, som Max Manus selv eller den tyske generalen, kan elevene utforske hvordan ulike mennesker opplever og tolker hendelser på forskjellige måter. Dette kan bidra til å belyse kompleksiteten i historiske begivenheter og

utfordre ensidige narrativer. Gjennom å følge karakterene gjennom deres emosjonelle reiser i filmen, kan elevene utvikle en dypere forståelse og empati for deres opplevelser og handlinger. Dette kan bidra til å humanisere historiske figurer og gjøre fortellingen mer levende og engasjerende for elevene. Denne tilnærmingen gir oss innsikt i hvordan historiske fortellinger kan være mer enn bare opptegnelser av fakta. Det er nettopp dette som trekkes frem av Rosenstone (2017) som filmens styrke, at den er laget for at seeren skal leve seg inn i historien og bli emosjonelt tilknyttet handlingen. Bøe (2002, s. 107) viser til studier gjennomført i Europa på 80 og 90 tallet, som viste at historie var et av de minst populære fagene i skolen. Faget ble forbundet med både lærebok og politikk. Ved å skape empati mener Bøe at faget blir mer meningsfylt for elevene. Ved å utforske ulike perspektiver og følelsesmessige dimensjoner av historien, har vi også mulighet til å skape større nyansering og bedre forståelse av fortiden. På den andre siden bør lærere som bruker film i undervisningen ha med seg en bevissthet rundt at den emosjonelle tilknytningen elevene kan bygge til filmen, kan bidra til å manipulere oppfatningene deres av historien på bekostning av den faglige læringen, selv om det følelsesmessige i filmen kan gjøre læringen mer meningsfull for elevene. Det er en fare for at vektleggingen av innlevelse og empati tar fokuset bort fra de historiske faktakunnskapene elevene skal lære. I alle mine intervjuer er filmer basert på populærhistorien trukket frem av informantene. Dersom informantene ikke retter fokus mot filmens troverdighet som historisk kilde, kan de risikere at undervisningen blir slik Rantala, Manninen & van der Berg frykter: en “eventyrlignende fantasi” (Rantala et al., 2015, s. 3).

5.1.3 Tilpasse opplæringen. Fellesskap og diskusjon

Det er interessant å se at filmen blir brukt for å dekke ulike behov i elevgruppa. Noen av informantene bruker begrepet læringsstiler, mens andre snakker om at en kombinasjon av det visuelle og det auditive vil favne flere elever. Det er også interessant å se på informantenes vektlegging av læringsstiler og deres fokus på å kombinere de visuelle og auditive aspektene ved filmen for å favne flere elever. Dette indikerer en anerkjennelse eller oppfattelse av at elever har ulike preferanser for hvordan de skal lære, eller ulike måter å lære på. Ifølge informantene kan filmen være et verktøy for å nå flere av disse behovene. Her nevnes også at elever som er svake lesere eller har begrenset ordforråd, vil ha utbytte av det filmen formidler av historie.

I Wagner (2018) sin studie kommer det frem at en av grunnene til at lærere velger å bruke film i klasserommet, er ønske om at elevene skal være aktive deltakere i klassesamtalen i

etterkant av undervisningen, og at ikke alle elever har samme evne til å lese og bearbeide tekst. De samme funnene gjøres i denne studien. Gjennom fire av de fem informantene blir filmen trukket frem som et bidrag til samtaler i klasserommet. Disse samtalenes blir både koblet opp mot tilpasset opplæring (alle har noe å de kan bidra med) og at det styrker fellesskapet i klassen. En av informantene forteller at filmen “favner alle” og gir et felles referansegrunnlag som kan gi utgangspunkt til gode samtaler i etterkant. At tre av informantene snakker om fellesskapsopplevelsen rundt film opp mot samtaler og diskusjon i ettertid var for meg overraskende. Det påpekes at alle elever har noe å bidra med i samtalen i etterkant av filmen. Her er det verdt å påpeke at informantenes svar i stor grad ble koblet opp mot å få aktive deltakere i samtalen. Ut fra et læringsperspektiv er det relevant å se på hvorvidt elevene i større grad kan delta i faglige samtaler som reflekterer rundt det historiske innholdet, eller om de deltar i samtaler om selve filmen. Svar på dette fremkommer ikke i dette intervjuet, men hadde vært interessant studert nærmere.

5.1.4 Skape variasjon og entusiasme

Dersom en tar utgangspunkt i at læreboka har stått sterkt i den tradisjonelle undervisningen, vil det å bringe filmen inn som et supplement i undervisningen skape variasjon. Film som et læremiddel vil i seg selv igjen stå for stor variasjon via inntrykk fra både bilde og lyd. Med unntak av informant 5, snakker alle informantene om variasjon i ulike former. Informant 3 sin påstand om at elevene liker å motta informasjon på en annen måte enn det skriftlige kan knyttes til studien som er utført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet i 2010, som viser at elevene ønsker mer variasjon i undervisningen. Dette kan tolkes som at elevene har behov for å få presentert stoffet på ulike måter for å opprettholde sin interesse og oppmerksomhet (Dæhlen, Smette & Strandbu, 2011, s. 85). Som informant 1 og 4 påpeker, kan film være en av disse ulike metodene som kan bidra til å variere undervisningen. Samtidig argumenterer Repstad og Tallaksen (2019, s. 43) for at variasjon i undervisningen kan bidra til økt oppmerksomhet og engasjement hos elevene, og dermed føre til bedre læring og forståelse. Dette er i tråd med funnene i Kunnskapsdepartementets studie, som viser at variert undervisning kan bidra til økt motivasjon for læring og skoleinnsats, spesielt blant de svakere elevene (Dæhlen et al., 2011, s. 85).

En klar tendens blant alle informantene som deltok i intervjuet er at de ønsker å oppnå entusiasme gjennom filmfremvisningen. Dette viser seg i den hyppige bruken av ordene engasjere og skape interesse, gjennom hele intervjuet. Innledningsvis i delkapitlet *Begrunnelser for bruk av film i historieundervisningen*, skrev jeg at det er en utfordring at

begrepene motivasjon, engasjement og interesse, ble brukt om hverandre og uten nøyaktig presisjon. Selv om disse begrepene har ulike definisjoner, er det likevel et avhengighetsforhold mellom dem. Imsen (2020, s. 304) mener at motivasjon bidrar til å opprettholde interesse og engasjement, mens interesse og engasjement igjen kan bidra til motivasjon. Spesielt gjennom Informant 1 og Informant 5, trekkes elevenes engasjement frem som drivkraft til større aktivitet i etterkant av filmen, også når det kommer til arbeid med temaet, utover selve filmen.

Det er spennende å se dette i lys av at alle informantene i hovedsak vektlegger det å skape engasjement når de skal gjøre valg av film. Ut ifra informantenes svar hadde det vært interessant å se nærmere på hva som gir størst læringsutbytte. På den ene siden filmer som ikke er helt historisk riktig, men klarer å vekke nok engasjement til at elevene er aktive deltakere i arbeidet med filmen og temaet i etterkant. På den andre siden, filmer som ikke vekker like stort engasjement, men som har en mer riktig historisk fremstilling.

5.2 Hvordan brukes film i undervisningen?

I forkant av denne studien har jeg satt meg inn i relevant teori, og gikk inn i studien med en hypotese om at jeg ville finne et stort sprik i hvordan filmen ble brukt i undervisningen. Jeg så også for meg å gjøre funn som tilsa at filmen ikke ble satt inn i gjennomtenkte undervisningsopplegg. Denne hypotesen var i en viss grad preget av Stugu (1991, s. 138), som mener at filmen fort blir en lettvinnt løsning for læreren og kan oppleves som en pauseaktivitet for elevene. Etter å ha gjennomført intervjuene har jeg fått et litt annet bilde av hvordan filmen brukes. Alle informantene virket å ha en klar baktanke med bruken av film og viser at den kan være bevisst satt inn som en del av et større undervisningsopplegg, i tråd med Stugu som skriver at: "Dersom filmfremvisning i klasserommet skal forsvares pedagogisk, så må visninga integreres i gjennomtenkte undervisningsopplegg" (Stugu, 1991, s. 138). Her må jeg også ta høyde for at det ikke nødvendigvis er slik at undervisningen rundt film alltid gjennomføres slik informantene legger det frem til meg. Informantenes refleksjoner rundt egne erfaringer, feil de har gjort og hva de mener fremmer læring gjennom film, styrker validiteten i undersøkelsen.

5.2.1 Arbeid med film i undervisningen

I denne studien fremkommer et viktig funn rundt filmens bruk i klasserommet. Informantene beskriver to ulike måter å bruke filmen på, med to ulike formål. Den første bruken av film er

beskrevet av tre informanter, og handler om bruk av film i starten av et nytt tema. Der beskriver flere av informantene filmens formål i hovedsak som interessevekker for det videre arbeidet med temaet, samtidig som Informant 1 også kommenterer at den henter frem forkunnskaper. Her er det ofte snakk om kortere filmklipp.

... også for å vise hvordan vikingene gikk frem, hente frem forkunnskaper og for å skape spenning rundt temaet var det en god inngang. Litt voldsomt klipp, men det lyktes med å skape interesse (i1).

Denne bruken av film er tidligere beskrevet av Heum (2015) som mener at film har stor verdi som interessevekkere ved oppstarten av nye emner, og at dette kan bidra til motivasjon for det videre arbeidet med temaet. Informant 2 og Informant 3 snakker om at filmen gir elevene “knagger” de kan hekte teoretisk kunnskap på. Denne bruken av film er med på å gi elevene visuelle forestillinger av aktuelle hendelser eller av en annen tid, ganske tidlig i undervisningsforløpet og kan bidra til å gi elevene en ramme der de kan sette inn ny kunnskap.

Den andre bruken av film som fremkommer i undersøkelsen, handler om å bruke filmen underveis eller mot slutten av arbeidet i et tema. Formålet med filmen vil da være at den skal visualisere kunnskapen elevene har lært eller oppdage nye sammenhenger, belyse perspektiver og rette fokus på detaljer i selve filmen. Engelstad og Tønnessen (2011, s. 12) forteller at fortolkningen av filmen skjer automatisk i elevenes hoder under fremvisningen, og at elevene prøver å sette kunnskapene de trekker ut fra filmen inn i en helhet ut fra det de allerede kan. Informantene virker å ha en bevissthet rundt dette. Denne slutningen gjøres ut i fra at samtlige informanter forteller at de i hovedsak benytter filmen underveis eller mot slutten av tema, slik at elevene har et teoretisk bakteppe først. Hvordan filmen skal brukes i kombinasjon med teoretisk innhold kommer flere av informantene tilbake til i ulike deler av intervjuet. Dette samsvarer med at Stugu mener at lærerne ikke kan forvente at filmen alene skal dekke alle undervisningsmålene (Stugu, 1991, s. 138).

Et annet funn jeg vil påpeke fra undersøkelsen er informantenes vektlegging av grundig for- og etterarbeid knyttet til filmen. Vektleggingen av for- og etterarbeidet viser seg i alle besvarelsene, mens synet på arbeid underveis i filmen spriker noe mer. Utover lærerstyrte samtaler, beskriver informantene ulike måter å jobbe med forarbeid på. Alt fra systematisk begrepsarbeid, grublespørsmål og det å se trailer blir trukket frem i forarbeidet. Et fellestrekk

er at alle snakker om at det er arbeidet i forkant av filmfremvisningen som belyser det elevene skal være på utkikk etter i filmen. Dette vitner om at det ligger en plan og gjennomtenkt undervisningsopplegg bak filmfremvisningen. Ut ifra informantenes svar kan vi konkludere med at grundig forarbeid gir en bedre forutsetning, for å få koblet det temaet som det arbeides med opp mot selve filmen. Eventuelle komplekse forhold i filmen kan på forhånd avklares, slik at også svakstilte elever vil ha et mer likeverdig utbytte av filmen.

Arbeidet i etterkant av filmfremvisningen vektlegges også av alle informantene. "Det er viktig med etterarbeid hvis du ønsker at elevene skal få noe ut av filmen, annet enn underholdning" (i3). Når etterarbeidet til filmen beskrives, er det ofte diskusjonene rundt filmen som nevnes. Denne samtalen skal ifølge informant 5, veilede elevene i å sette filmen og den teoretiske læringen i sammenheng. Stugu (1991, s. 140) mener at når det kommer til drøfting, analyse og vurderinger må dette gjøres gjennom verbalspråket, gjerne med utgangspunkt i det konkrete som filmen viser.

Informantene beskriver et avhengighetsforhold mellom filmen og den teoretiske innlæringen av fagstoffet. De forteller at det visuelle i filmen vil gjøre det lettere å skape en kontekst, altså gi et visuelt bilde de kan plassere den teoretiske kunnskapen inn i. Her er det også interessant å se på hvordan Informant 4 løfter frem at filmen kan være et utgangspunkt som bidrar i arbeidet med å bygge historiebevissthet, når hen beskriver arbeidet rundt Anne Franks dagbok. Denne undervisningen skiller seg fra de andre eksemplene som fremkommer gjennom intervjuene, fordi informanten også underviser i norsk og krle, og brukte filmen i begge fagene. Både boka og filmen ble studert i norsktimene, mens det teoretiske rammeverket ble lagt i samfunnsfagstimene. Tilsammen skulle dette resultere i et sluttprodukt der elevene rettet blikket mot antisemittiske holdninger og hat i dagens samfunn, og rette søkelyset mot hva det kan føre til. Ut i fra Bøe sin definisjon, ser vi at informanten er inne på tanken om å skape historiebevissthet: "Historiebevissthet er i enkleste forstand vissheten om mennesket er et historisk vesen, at dets tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og perspektiv på fremtiden har avgjørende betydning for hvem de er og hva de skal gjøre". (Bøe, 2002, s. 46). Informant 1 er også inne på denne tankegangen, men er vagere i besvarelsen. Hen snakker om å veilede elevene til å løfte blikket utover selve filmen og reflektere over hvorfor ting har blitt slik de er i dag. Når vi lykkes med å koble fortiden til nåtiden vil også historien bli mer virkelighetsnær og relevant for elevene og kan bidra til å rette søkelyset mot aktuelle samfunnsproblemer. Hvorvidt filmen har en unik evne til å legge til rette for å utvikle historisk bevissthet, er underlaget for tynt til å besvare. Dette er heller ikke denne oppgavens

formål. For meg er det relevant å se på måten informantene integrerer filmen i undervisningen. Da er det interessant å se på helheten i undervisningsopplegget, samt på hvilken måte disse to informantene beskriver at de bruker filmen på når de vektlegger historiebevissthet. Det er også interessant at Informant 4 snakker om at filmen er pakket inn i et tverrfaglig opplegg. Selv om det fremkommer mye informasjon fra informanten som ikke er så relevant for denne oppgaven (norskfaglig og krle) er det spennende å se at et slikt tverrfaglig arbeid også kan være et bidrag til å løse “tidsklemma” som flere av informantene oppgir rundt bruken av film.

Når det gjelder arbeid med filmen underveis i fremvisningen er funnene noe sprikende. Dette er ikke nødvendigvis fordi at informantene har veldig ulike syn på underveisarbeid, men kan også skyldes at de virker usikre på hvordan det bør gjennomføres, uten å forstyrre det de ønsker at elevene skal se etter i filmen. Alle informantene har gjennomført arbeid underveis i filmfremvisningen, men flere sier at det ikke er en fast rutine på dette. Selv om arbeidsark og pauser med lærerstyrte samtaler blir tatt i bruk mener spesielt Informant 2 og 3 at dette kan forstyrre det elevene skal observere i filmen, eller gå utover elevenes filmglede. Dette samsvarer med det Informant 4 sier, når hen forklarer at elevene uttrykker frustrasjon over for mye stopp i filmen. Denne avbrytelsen kan også bidra til at elevene mister tråden i filmen. Dersom lærerne stopper filmen for å utdype eller påpeke, kan dette være en indikasjon på svakheter som er gjort i arbeidet med filmen i forkant. Dersom nødvendige avklaringer er gjort, og elevene er informert om hva de skal studere i filmen, vil en begrense nødvendigheten for hyppige avbrytelser underveis.

Når det kommer til tilbakemeldingene fra informantene, vil jeg også se på informantenes vektleggelse av filmglede. En kan løfte frem spørsmålet om hvor høyt elevenes filmglede settes, og om informantene er villige til å la dette gå på bekostning av å fremme selve læringen. Både når det kommer til underveisarbeidet og når det kommer til etterarbeidet, legger informantene 2 og 3 inn reserveringer rundt at for mye pålagt arbeid kan gå på bekostning av elevenes filmglede. Samtidig fremkommer det i intervjuene at underveisarbeid kan bidra til å holde elevene skjerpet under fremvisningen og at svake elever har mer å bidra med i samtalene i ettertid, og informant 3 sier selv at etterarbeidet er nødvendig for at læring skal skje (i3). Informant 2 kommer med en slags konklusjon på forholdet mellom læring og filmglede selv, når hen sier “det er vel en slags balansegang” (i2). Det er relevant å se på hva informantene trekker frem som bakgrunn for at de viser film, for å prøve å forstå denne utfordringen mellom læringsfokus og vektleggelse av filmglede. Alle informantene bruker

verbene, engasjere, motivere og/eller interessere om filmens styrke i undervisningen. Ut ifra dette kan en forstå at filmens verdi ikke bare ligger i det å visualisere historiske hendelser fra aktuelle tidsepoke, men også selve dramaet som utspiller seg i selve filmen.

5.2.2 Kildekritikk

I den nye læreplanen har fokuset på kritisk tenkning blitt løftet opp i større grad enn i læreplanen fra 2006. Den digitale verdenen vi lever i, er stadig i endring. Barn, unge og voksne er frivillig eller ufrivillig mottakere av store mengder informasjon. Det er derfor viktig å kunne vurdere informasjonen og kildens troverdighet. Derfor er det et overraskende funn at kun en av informantene i min studie jobber bevisst med dette. Alle de andre informantene bekjenner at dette er noe de jobber for lite med og skulle hatt større fokus på i undervisningen sin. Funnene er ikke ulike de vi ser i andre undersøkelser. Begge studiene jeg har referert til av Wagner (2018 og 2019) viser at et mindretall av lærerne har hatt fokus på dette.

Når Informant 2 skal fortelle hva han vektlegger i valg av film, kommer han med en kommentar som det er interessant å se nærmere på: "Det er klart de vet jo at film bare er en tolkning..." (i2). Det er uavklart om informanten antar at elevene forstår at filmen er en tolkning, eller om dette er noe elevene har kunnskap om fordi de har jobbet med dette i klassen. Når informanten får et direkte spørsmål om hen jobber med å synliggjøre kritisk tenkning rundt filmen, svarer den samme informanten "nei", før han forteller at han ikke har faste rutiner på dette. Disse to svarene fra informant 2 kan fortelle oss at hen har en antakelse av at elevene forstår at filmen nødvendigvis må være en tolkning, da hen ikke jobber systematisk med temaet kritisk tenkning. Det kan være at informanten ikke medregner det mer uformelle arbeidet som for eksempel samtaler i etterkant rundt filmen. Der kan det være at fremstillingen i filmen blir diskutert, selv om det kan være litt sporadisk og ikke et punkt på informantens agenda. Det er vanskelig for meg å si om dette gjelder for flere av informantene i min undersøkelse.

En av informantene i studien vektlegger at filmvalget må være historisk korrekt, mens de andre informantene ikke vektlegger det i samme grad. Gjennom å se på alle svarene informantene har avgitt ser det ut som at det historiske bakteppet vektlegges i høy grad av informantene. Dersom formålet med filmfremvisningen er å gi elevene innsikt i tiden og ikke spesifikke historiske personer eller hendelser, trenger ikke filmen å være historisk korrekt. Rosenstone (2017) mener at det som ikke er historisk korrekt, ikke trenger å ha mindre

nytteverdi, fordi den kan bidra med å gi et innblikk i livet på den tiden. Han understreker også viktigheten av å utforske filmens historiske nøyaktighet i klasserommet. Informant 4 forteller at hen er bevisst på å ikke utgi filmen som historisk korrekt overfor elevene hvis den ikke er det. Denne kommentaren fra informantene forteller at selv om den samme personen har svart at hen ikke jobber systematisk med kritisk tenkning og at det bør være en større del av hens praksis, har hen likevel med seg en bevissthet i forhold til når hen bruker filmen som et læremiddel.

Informant 5 forteller at hen har en bevissthet rundt arbeid med kritisk tenkning. Jeg synes at det er spesielt spennende å se eksemplet informantene gir fra egen praksis. Hen forteller om undervisning rundt filmen "Saving Private Ryan". Der skulle elevene selv oppdage hvordan innholdet i filmen skiller seg fra de faktiske hendelser, ved å sammenligne med troverdige kilder. Her må elevene først ha kunnskap om hva som er troverdige kilder. Ut fra disse kildene skulle de finne informasjon til å kritisk se på likheter og ulikheter mellom filmens fremstilling opp mot faktiske hendelser. Denne måten å bruke filmen på, der innholdet sammenlignes med andre kilder støttes av Heum (2015) og Lund (2009, s. 40).

Undervisningsmetoden viser en bevissthet rundt betydningen av å utvikle elevenes kritiske tenkeevner, og hvordan dette kan oppnås ved å gi elevene oppgaver som utfordrer dem til å analysere og tolke informasjon på en grundig og kritisk måte. Dette er en tilnærming som kan bidra til å utvikle elevenes evne til å tenke kritisk og analytisk, og som kan ha stor verdi både i skolen og i livet utenfor skolen.

I David-Alexandre Wagners studie "Critical thinking and use of film in Norwegian lower secondary history classrooms" (2019) kommer det også fram at det er et gap mellom det informantene sier at de gjør, og det de faktisk gjør. I Wagners studie sier 70% av informantene at de jobber med kritisk tenkning, selv om at det ikke kommer frem når de snakker om årsakene til å vise film. Informantene i studien til Wagner forteller at det er viktig å jobbe med kritisk tenkning og de ser at elevene mangler disse ferdighetene. Dette kommer også tydelig frem i denne studien, der alle vektlegger viktigheten av arbeid med kritisk tenkning, og ser at de i større grad skulle vektlagt dette i arbeidet i undervisningen rundt filmen. Informantene i studien til Wagner, er hentet fra ungdomsskoler. Derfor er det interessant å se at flere av informantene i Wagners undersøkelse forteller at de mener at elevenes modenhetsnivå og/eller akademiske evner ikke gjør det mulig å utvikle disse ferdighetene enda. Dette er en interessant observasjon opp mot at alle mine informanter, som jobber på barne- og ungdomsskolen, mener at de i større grad burde ha jobbet med å utvikle

disse ferdighetene. Kun en av informantene i min studie (Informant 3 som jobber på mellomtrinnet) forteller at hen tenker at elevene er for unge til å jobbe med kritisk tenkning, men hen erkjenner samtidig at hen skulle ha jobbet mer med dette. Den samme informanten forteller at hen vektlegger fokus på kompetansemålene i samfunnsfagstimen. I teoridelen av denne oppgaven gjenga jeg kompetansemål etter 7. årstrinn som sier at elevene skal “sammenligne hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon om samme tema, og reflektere over hvordan kilder kan brukes til å påvirke og fremme bestemte syn”. (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det at informant 3 forteller at det er viktig for elevene å kjenne til agendaen til de som lager filmene, men ikke vektlegger arbeidet med kildekritisk tenkning med bakgrunn i fokus på kompetansemålene, kan vitne om at informanten ikke har oversikt over at dette er et kompetansemål i faget. Informant 4 avviser ikke at kildekritikk er en del av målene i samfunnsfag, men forteller at “... så blir de kildekritiske ferdighetene ofte glemt fordi de også dekkes av andre fag” (i4). Dette funnet ble også gjort i Wagner sin studie, der noen av informantene oppfattet at kildekritikk ble jobbet med i flere fag, derfor tok de seg ikke tid til det i forbindelse med filmfremvisning.

Informantene har allerede oppgitt at de bruker film i kombinasjon med annet teoretisk fagstoff, derfor er det interessant at ikke flere velger å belyse forskjellene mellom fremstilling i lærebok og teori opp mot filmen. Informantene i denne studien bruker filmen aktivt i historiefaget. Derfor kan bruken av film i klasserommet være en god mulighet til å se på historiefremstillingen med et kritisk blikk, og også fokusere på hva som er filmens formål. Dersom en tenker at elever har tillit til det de lærer på skolen, og lærere bruker film som læremiddel, kan det være naturlig at elevene tenker at filmen er en autentisk og nøyaktig kilde til informasjon om fortiden, på lik linje med læreboka. Denne forståelsen av at historiske filmer gir et riktig bilde av fortida, kan elevene ta med seg videre i møte med andre filmer, også på fritiden. Elevene bør derfor bevisstgjøres på at historiske filmer ofte er basert på dramatiseringer eller forenklinger av hendelser for å øke underholdningsverdien. (Bøe og Knutsen. 2012). Dette kan føre til at filmene gir et unøyaktig bilde av historien eller til og med forvrenger den for å øke underholdningsverdien.

5.3 Hvilke prinsipper for god praksis med bruk av film i historieundervisningen kan vi utlede av informantenes positive og negative erfaringer?

I forkant av intervjuene hadde jeg en hypotese om at informantene ville snakke om at rammene som legges rundt filmen i klasserommet er viktige for å få mest mulig ut av filmen. Jeg så også for meg at informantene kom til å snakke om filmvalget med fokus på aldersgrenser og voldsomme scener. I etterkant har det vist seg at hypotesen min var delvis riktig. To faktorer kommer tydeligst frem når informantene reflekterer over hva som ligger bak egne positive erfaringer med bruk av film: Filmvalg som engasjerer og at filmen plasseres i et godt gjennomtenkt undervisningsopplegg. Dette funnet viser seg også når informantene snakker om hvordan de oppfatter elevenes opplevelse av filmbruk i historiefaget.

5.3.1 Integrerte undervisningsopplegg

Når informantene skal reflektere rundt hvordan de tror elevene opplever filmen som læremiddel, understreker alle at de får god respons fra elevene når de presenterer filmen. Her er det viktig å presisere at dette er informantenes betraktninger, og for å få en troverdig innsikt er en nødt til å snakke med elevene. Informantenes syn er likevel viktig fordi det påvirker hvordan de legger opp undervisningen. Informantene mener at en kombinasjon av at filmen gir variasjon i skolehverdagen og at flere elever kan delta i undervisningen gjør at filmen blir positivt oppfattet av elevene. Dette passer godt med funnene vi fant i det første forskningsspørsmålet. Utover denne observasjonen er det interessant å se på hva informantene mener kan påvirke elevenes oppfattelse av filmen som læringsmiddel.

Det kommer tydelig frem fra alle informantene at filmen må sees i sammenheng med det teoretiske emnet, samt være integrert i gjennomtenkte undervisningsopplegg, for å lykkes med undervisningen. "Filmen kan ikke bære alene, den må være et supplement". (i2). Det at filmen ikke alene kan stå ansvarlig for elevenes læring, og at den må integreres i gjennomtenkte undervisningsøkter, både med fokus på teoretisk læring og et godt opplegg rundt filmen, er ikke et overraskende funn. Når det kommer til å orientere seg i teksten, mener informant 3 at det lettere lar seg gjøre i læreboka. Det er interessant at samtlige informanter understreker viktigheten av at filmen må integreres i gjennomtenkte undervisningsopplegg i alle deler av intervjuet, men samtidig kan gi mange eksempler der de

selv ikke har lagt ned nødvendig arbeid for at læringspotensialet i filmen skal være fullt utnyttet. Tilbakemeldingene fra informantene viser at integreringen av film i historieundervisningen har vært litt prøving og feiling for alle sammen. Det kan også virke som om kvaliteten på denne integreringen fortsatt varierer noe fra gang til gang. Det har ikke fremkommet noen tilbakemeldinger fra informantene på noen type "mal" på en slik integrert undervisning, hverken fra det offentlige eller som erfaringsutveksling mellom kollegaer.

Når informantene skal beskrive dårlige erfaringer med bruk av film, beskriver de undervisningsøkter der filmen ikke har passet inn i temaet, eller der det ikke er gjort grundig nok for- og etterarbeid. Det vil si at selv om lærerne har en klar formening om hva som kreves for at elevene skal få størst mulig læringsutbytte av filmen, er det ikke alltid de gjennomfører slik. Flere av informantene setter ord på dette og snakker om at det kan være krevende å bruke film i undervisningen ut ifra et tidsperspektiv. Informantene snakker om at det tar tid fra undervisningen å vise film, og en dermed må vurdere filmens læringsutbytte opp mot tiden elevene bruker på den. Det er derfor tiden som informantene bruker rundt filmen, det er interessant å se på her. Informant 5 snakker om tiden det tar å orientere seg i et stort utvalg tilgjengelige klipp, med veldig varierende grad av relevans for det hen har behov for i timen. Informant 2 understreker at det er en klar fordel for lærere som allerede har personlig interesse for slike filmer, for da vil de ha en grei oversikt over tilgjengelig innhold og hvordan det kan brukes. Informant 3 derimot mener at det er lite tilgjengelig materiale og at det er krevende å finne passende filmer. Hvis en ser på dette opp mot lærernes dårlige erfaringer med filmbruk, kan det gi et bilde av at lærerne noen ganger tar noen tidsmessige snarveier i planleggingsarbeidet, som de selv reflekterer at går på bekostning av elevenes utbytte av undervisningen. Det er interessant å se at informantene påpeker at det er mer "lettvin" og tidsbesparende å bruke læreboka enn det er å integrere film i undervisningen. Informantenes oppfatning av at en god bruk av film i undervisningen er tidkrevende, er en motsetning til Stugu (1991, s. 138), som mener at filmen ofte kan bli brukt som en "lettvin" løsning i undervisningen.

Når informantene snakker om dårlige erfaringer knyttet til film, er det også interessant å se på Informant 4 og Informant 5 sine betraktninger om filmer der for mye informasjon presses inn i korte videosnutter. Her sier informantene at hvis det blir for mye informasjon på en gang, vil elevene både oppfatte det som kjedelig og de vil ha lite læringsutbytte. Informant 4 presiserer at dette er klipp hen finner på digitale læringsplattformer som ofte har mye komprimert informasjon, mens informant 5 kun nevner videoklipp. Her kan det virke som at

informant 4 mener at spillefilmer, eller klipp fra spillefilmer i større grad bidrar til læring enn det gjør å se læringsvideoer. I teoridelen av denne oppgaven viste jeg også til Stugu som erfarte at slike videoer kan inneholde for mye informasjon til at elevene klarer å orientere seg i den (Stugu, 1991, s. 140).

5.3.2 Filmens kontekst og evne til å skape engasjement

Et annet tydelig funn som fremkommer er valg av riktig film. Det er to sider ved filmvalget som presenteres. At den passer inn i temaet som det jobbes med, og at den klarer å engasjere elevene. Engasjementet ved filmen blir trukket frem både når informantene snakker om læringsutbyttet og økt aktivitet i videre arbeid med temaet, men også når det kommer til elevenes opplevelse av filmen. Rosenstone (2017) har beskrevet filmens styrke er at den har en unik evne til å skape empati og følelser hos seeren, og at dette kan være en sterk drivkraft for læring når det treffer elevene. Også Heum (2015) mener at dersom filmen treffer elevene kan det motivere for videre arbeid med temaet. Dette peker på behovet for nøye valg av filmer som appellerer til elevenes interesser og lærebehov. Det at filmen klarer å engasjere elevene understrekes spesielt godt av informant 5:

Etter at vi så Saving Private Ryan i den forrige 9. klassen min, røy det på med verdenskrigfilmer på fritiden. Det ble nesten en greie. De fortalte om filmene og ville snakke med meg om filmene de hadde sett og hverandre. De drev å søkte på internett .. sikkert litt tilfeldigheter, men interessen ble hvertfall vekt, langt utover det jeg hadde tenkt (i5).

Engasjementet som fremkommer i historien til Informant 5 er det interessant å se nærmere på. Det er positivt at elevene viser så stor iver at de aktivt er på søken etter mer informasjon som de vil snakke med læreren sin om. Det er jo også positivt at de diskuterer informasjonen seg i mellom, utover det læreren setter rammer for i undervisningen. Det at lærerens filmbruk har inspirert elevene til å se flere slike filmer, og at det har blitt en “trend” i klassen, understreker også viktigheten av at det er arbeidet godt med kildekritikk og at elevene har et nyansert syn på informasjonen de blir presentert for.

Selv om alle informantene forteller at filmvalget må engasjere elevene, fremkommer det en interessant nyansering fra informant 4:

Vi som lærere påvirker jo elevene. Vi skal ikke undervurdere hvor stor påvirkning vi kan ha på elevene. Vår engasjement i klasserommet påvirker elevenes engasjement. Dette gjelder ikke bare når det kommer til film... hvis du har fått elevene engasjert i temaet vi jobber med, så vil de også engasjere seg i filmen (i4).

Informanten er den eneste som snakker om lærerens rolle utover å sette rammene for filmen (planlegging av teoretisk innhold og arbeid knyttet til film). Ved å understreke betydningen av lærerens engasjement, peker informant 4 på at lærerens holdning og tilnærming til emnet kan ha en betydelig innvirkning på elevenes motivasjon og læring. For det første fremhever informant 4 at lærerens engasjement ikke bare er begrenset til selve filmen, men strekker seg til hele emnet eller temaet som blir undervist. Dette peker på at lærerens lidenskap og interesse for emnet kan fungere som en katalysator for å stimulere elevenes nysgjerrighet og engasjement, både før og under visningen av filmen. Når læreren formidler sin entusiasme for historiefaget og det aktuelle temaet, er det økt sannsynlighet for at elevene vil bli inspirert til å utforske og lære mer. Videre understreker informanten at dersom læreren har lykket i å engasjere elevene i det aktuelle temaet, vil dette også reflekteres i deres interesse for filmen. Dette tyder på en gjensidig forsterkning mellom lærerens formidling av emnet og elevenes respons på filmen. Når elevene allerede er investert i temaet og ser verdien av å lære mer om det, vil de være mer mottakelige for filmen som et supplement til sin læringserfaring.

6 Avsluttning

6.1 Konklusjon

Konklusjonen i denne oppgaven baseres på analysen av funnene mine opp mot annen forskning og teori. Jeg vil starte med å se nærmere på de enkelte forskningsspørsmålene, samt redegjøre for hvordan disse skal bidra til å besvare problemstillingen.

Hensikten bak det første forskningsspørsmålet "Hva ønsker lærerne å oppnå gjennom bruk av film i undervisningen?" er å få innsikt i hvilke intensjoner lærerne har ved å bruke film som læremiddel i faget, men også innsikt i hva filmen kan bidra med i undervisningen. Dette vil også ha betydning for rammene som settes rundt filmfremvisningen. Informantene er relativt samstemte i sine syn på filmens styrke i klasserommet. Det er tydelig at lærerne anerkjenner filmens potensial som et effektivt middel til å utfylle det teoretiske innholdet ved å

levendegjøre historien gjennom å gi elevene en forestilling av en annen tid, men samtidig appellere til empati. Utover dette mener lærerne at filmen kan bidra til økt aktivitet, både i arbeidet med filmen, og i videre arbeid med temaet gjennom at den gir en form for variasjon, engasjement som gir motivasjon, samtidig som den tilrettelegger for diskusjoner, fellesskap og enkeltindividet.

Hensikten bak det andre forskningsspørsmålet er å få innsikt i hvordan lærerne integrerer filmen i historieundervisningen. Informantene er enige i at filmen må integreres i et godt gjennomtenkt undervisningsopplegg. Det understrekes fra flere informanter at filmen må ses på som et supplement til den teoretiske læringen. Filmene brukes på to ulike måter ut i fra hva som er formålet med den. Filmene/klippet kan brukes som interessevekker i oppstarten av et tema eller brukes underveis eller mot slutten av et tema. Formålet med den første bruken av film handler om å skape engasjement og motivasjon for det videre arbeidet med temaet, mens den andre bruken av film har som hensikt å visualisere kunnskapen elevene har lært eller oppdage nye sammenhenger, belyse perspektiver og rette fokus på detaljer i selve filmen. Det arbeidet som gjøres i forkant av filmfremvisningen, og i etterkant av filmfremvisningen er det som vektlegges i størst grad av informantene. Forarbeidet har som hensikt å gjøre avklaringer, samt å rette elevenes søkelys mot momenter i filmen. Arbeidet i etterkant består i hovedsak av diskusjon som skal veilede elevene i å sette filmen i sammenheng med det teoretiske temaet det arbeides med. Denne samtalen kan i tillegg bidra til å øke elevenes historiebevissthet. Underveisarbeid brukes i varierende grad av lærerne. Begrunnelsen som legges til grunn er at det kan forstyrre elevenes fokus samt at det kan gå på bekostning av filmgleden. Denne studien kan ikke konkludere rundt betydning eller lærernes vektlegging av underveisarbeid, da svarene spriker og lærerne motsier seg selv.

Kun en av lærerne jobber systematisk med filmen for å fremme kildekritisk tenkning, mens de andre lærerne også ser viktigheten av kildekritisk tenkning opp mot elevene, men ikke jobber med dette. Begrunnelsene som kommer frem handler om at andre kompetansemål i faget står sterkere og at denne ferdigheten dekkes av andre fag. I lys av at alle lærerne bruker film hyppig i undervisningen kan elevene oppleve filmen som troverdig kilde, på lik linje med læreboka, dersom det ikke jobbes med kildekritisk tenkning.

Intensjonen bak forskningsspørsmålet “Hvilke prinsipper for god praksis med bruk av film i historieundervisningen kan vi utlede av informantenes positive og negative erfaringer?” er å få frem nyanseringer og tydeligere få frem styrker og svakheter som ligger ved bruk av film i

historieundervisningen. Dette gjøres gjennom informantenes deling av positive og negative erfaringer, syn på filmen opp mot lærebok og hvordan lærerne oppfatter elevenes involvering og opplevelse av filmen. Filmvalget er viktig for kvaliteten på undervisningen, både når det kommer til elevenes engasjement og når det kommer til faglig læring. Filmvalget må være riktig ut i fra temaet det undervises i. Filmvalget må derfor være en balanse mellom det faglige innholdet og evnen til å engasjere elevene.

Det informantene sier at de ønsker å gjøre eller oppnå kan avvike fra det de faktisk gjør i praksis med henhold til integrering av film i undervisningen. Dette kommer av at det er tidkrevende å bruke filmen riktig for å få et optimalt læringsutbytte. Tidsklemma blir brukt som et argument. En informant sier at det er mer lettvent å bruke læreboka enn å integrere filmen på en god måte i undervisningen. Kvaliteten på undervisningsopplegget rundt filmen er en forutsetning for læringsutbytte, så da må heller hyppigheten av filmbruk reduseres. Det fremkommer i studien at engasjerte lærere som har en personlig interesse for historiske filmer vil ha et klart fortrinn både når det kommer til å engasjere elevene og når det kommer til planleggingen av undervisningsoppleggene.

6.2 Tanker om veien videre

I denne studien er det først og fremst lærerne i form av informanter som har fått muligheten til å uttale seg om nytteverdien av å integrere film i historieundervisningen. Det at elevene ikke har hatt muligheten til å gi uttrykk for sine meninger, legger en begrensning i studien. Det kunne vært interessant å få gjennomført en studie som kunne ha endt opp i en anbefalt "best practice" for et undervisningsopplegg som inkluderer film eller filmklipp.

I den verden som vi lever i, blir det i økende grad viktigere å være kritisk til all informasjonen som vi blir eksponert for. I denne studien er det avdekket et misforhold mellom det at lærerne ser behovet for å arbeide med kildekritikk, men i begrenset grad utfører dette på en systematisk måte. Det ville vært interessant å se i hvor stor grad denne studien er representativ for lærerne. Videre fått svar på hva lærerne legger i begrepet kildekritikk og hvordan de jobber med dette.

Kilder

Bøe, J. B. (2002). *Bildene av fortiden*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Bøe, J. B. & Knutsen, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (2021).

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Lokalisert 17.

januar 2024. Hentet fra:

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Dæhlen, M., Smette, I. & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon. En fokusgruppestudie*, NOVA Rapport 4/11. Hentet fra:

https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5038/4538_1.pdf?sequence=1

Endacott, J. & Brooks, S. (2013). *An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*. Social Studies Research and Practice

Engelstad, A. & Tønnessen, E. S. (2011). *Film en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Harnes, H. B. (2021). *Historisk empati - ei viktig øving i perspektivtaking*. Hentet 21.

februar 2024. Lokalisert 7. desember. 2023. Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelse/historisk-empati--ei-viktig-oving-i-perspektivtaking/290370>

Heum, T. (2015). Film i historieundervisningen. *Fagsnakk Cappelen Damm*. Lokalisert 4. mars. Hentet fra:

<https://www.fagsnakk.no/historie/film-i-historieundervisningen/>

Imsen, G. (2020). *Elevers verden - innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Johannessen, A. & Christoffersen, L. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.

Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke det den en gang var - en innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.

Knutsen, K. (2023). *Historiebevissthet i skolen*. Hentet 13. januar 2024. Lokalisert 13. januar 2024. Hentet fra:

<https://www.fagsnakk.no/skole-og-utdanning/laererutdanning/historiebevissthet-i-skolen/>

Leseth, A. B & Tellmann, S. M. (2018) *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lund, E. (2009). Å være digital i historie. I Otnes, H. (Red). *Å være digital i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020) *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal

Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. Hentet 9. februar 2024). Lokalisert 19. januar 2024. Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick - innføring i vitenskapelige metoder for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Rantala, J., Manninen, M., & van den Berg, M. (2015). *Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students: assessing historical empathy through simulation exercise*. Journal of Curriculum Studies. Lokalisert 27. februar. 2024. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/288072930_Stepping_into_other_people's_shoes_proves_to_be_a_difficult_task_for_high_school_students_assessing_historical_empathy_thr

[ough simulation exercise](#)

Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2019). *Variert undervisning-mer læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rosenstone, R. A. (2017). *History on film/Film on history*. 3. utgave. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Stugu, O. S. (1991). Pauseunderholdning og læremiddel – Om bruk av film i historieundervisninga. *Norsk Pedagogiske Tidsskrift* 3/1991. Lokalisert 3. desember 2023. Hentet fra:

https://www.academia.edu/1388795/Pauseunderholdning_og_l%C3%A6remiddel._Om_bruk_av_film_i_historieundervisninga

Svendsen, T. O. *Filmens historie i Store norske leksikon* på snl.no. Lokalisert 29. april 2024. Hentet fra: https://snl.no/filmens_historie

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelementer* (SAF01-04). Lokalisert 10. januar 2024. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål etter 7. trinn* (SAF01-04). Lokalisert 13. januar 2024. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv146?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål etter 10. trinn* (SAF01-04). Lokalisert 13. januar 2024. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147?lang=nob>

Wagner, D. A. (2018). Teachers' Use of Films in the History Classroom: A Survey of 19 High School Teachers in Norway. *Nordidactica - Journal of humanities and social science education*, s. 22-44. Lokalisert 21. november. 2023. Hentet fra:

https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2504477/FULLTEXT01_Wagner.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Wagner, D. A. (2019). Critical thinking and use of film in Norwegian lower secondary history classrooms. *History Education Research Journal*, s. 274-290. Lokalisert 21. november. 2023. Hentet fra:

<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2722385/Postnr%2b1743310.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Uformell introduksjon til samtalen:

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilket trinn jobber du på?
- Hvorfor ble du samfunnsfagslærer?
- Hvordan er ditt personlige forhold til film?

Hva ønsker lærerne å oppnå gjennom bruk av film i undervisningen?

1. Hvorfor bruker du film i undervisningen?
2. Hva ønsker du å oppnå med å vise film i undervisningen?
3. Bruker du noen ganger film i andre sammenhenger enn ved læringsformål? Evt. hvordan, og hvorfor?
4. Hva ligger bak dine filmvalg?
5. Kildekritisk perspektiv. Tenker du over hvor riktig fremstillingen i filmen er?
6. Hva kan film bidra med som læreboka ikke kan?

Hvordan jobber lærere med filmen i forkant, underveis og i etterkant av filmfremvisningen?

7. Hvordan bruker du film eller filmklipp i dine timer?
Beskriv en typisk undervisning der du har lagt opp til bruk av film.
8. Hva gjør du for å øke læringsutbyttet ved bruk av film i undervisningen?
9. Legger du opp til forarbeid til filmen, eventuelt hvorfor og hvordan?
10. Legger du opp til arbeid underveis i filmen, eventuelt hvorfor og hvordan?
11. Legger du opp til etterarbeid til filmen, eventuelt hvorfor og hvordan?
12. På hvilket tidspunkt i undervisningen (innen et tema) bruker du film? (Oppstart, underveis eller avslutningsvis). Hvorfor?
13. Jobber du med elevene for å synliggjøre kritisk tenking rundt film, eventuelt hvordan?
14. Hvordan får du elevene til å bli aktive deltakere i undervisning ved bruk av film?

Hvilke prinsipper for god praksis med bruk av film i historieundervisningen kan vi utlede av informantenes positive og negative erfaringer?

15. Hva kan læreboka bidra med som filmen ikke kan?
16. Har du positive erfaringer ved bruk av film? Hvilke (eksempler)?
Hva gjorde undervisningen vellykket?
17. Har du negative erfaringer ved bruk av film i undervisningen? Evt. Hvilke? Hvorfor?
Hva gjorde evt. at undervisningen ikke var vellykket?
18. Hvordan oppfatter du elevenes opplevelse av bruk av film i undervisningen?
19. Har du noe mer du vil tilføye innenfor dette temaet?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Hvorfor bruker lærerne film i historieundervisningen og hvilke rammer legger lærerne rundt bruken av film i historieundervisningen?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan enkelte lærere bruker film for å fremme læring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et masterstudie.

Problemstillingen er: *Hvorfor bruker lærerne film i historieundervisningen og hvilke rammer legger lærerne rundt bruken av film i historieundervisningen?*

Formålet med dette studiet er å finne ut hvordan film kan fremme læring i historieundervisningen. Dette blir et kvalitativt studie med fem intervjuobjekter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er på fem stykker. Utvelgelsen blir gjort ut fra personer som har relevant erfaring med å praktisere film i historieundervisningen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta på dette prosjektet, innebærer dette å svare på en del spørsmål under et intervju. Svarene dine vil bli registrert via lydopptak og opptaket blir gjort på appen «diktafon». Intervjuet vil ta ca. 30-45 minutter».

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg som student som har tilgang til opplysningene gitt i intervjuet. Navnet og personopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket fra intervjuet vil bli lagret på en app (Diktafon) som er utviklet for å sikre personopplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Etter prosjektslutt vil dataene fra intervjuene elimineres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Nord Universitet ved

Fredrik Andersen (Masterstudent). Tlf: 942 99 235. Mail: Fredrikandersen1998@gmail.com

Astrid Wale (Veileder). Tlf: 740 22 696. Mail: Astrid.wale@nord.no

Vårt personvernombud: *Torhild Irene Kringen*. Mail: Personvernombud@nord.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 532 11 500.

Med vennlig hilsen

Astrid Wale
(Forsker/veileder)

Fredrik Andersen
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*Hvorfor bruker lærerne film i historieundervisningen og hvilke rammer legger lærerne rundt bruken av film i historieundervisningen?*”, og har fått anledning til å stille

spørsmål. Jeg samtykker til:

"å delta i intervju."

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

